

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Ana Soraia Simões da Silva.

## **Relatório final**

# **Aprender com a prática**

Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,  
apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de  
Coimbra para obtenção do grau de Mestre.

Constituição do júri:

Presidente: Professora Doutora Fátima Neves

Arguente: Professora Doutora Filomena Teixeira

Orientador: Mestre José Miguel Sacramento

Data da realização da Prova Pública: 27 de julho de 2015

Classificação: Dezaseis (16) valores



## Agradecimentos

Chegar até aqui não foi um percurso fácil. Deparei-me com vários obstáculos e enfrentei muitos desafios. Mas, não o consegui sozinha, tive o apoio de familiares e amigos. Assim, de uma forma muito especial queria agradecer a todos que, de diferentes modos me apoiaram na realização deste relatório:

- Aos meus pais e irmã, pelo apoio, incentivo, carinho, tolerância e compreensão incondicional demonstrado ao longo de todo este processo e sem os quais a realização de toda a minha formação teria sido impossível;
- A toda a minha família que acreditou em mim e sempre me apoiou e ajudou nas horas de maior desespero, dando-me palavras de conforto, força e coragem.
- Ao meu namorado, pelo apoio permanente e companheirismo nos momentos mais difíceis;
- Aos meus orientadores, Doutora Vera Vale e Mestre José Miguel Sacramento, agradeço toda a disponibilidade, ajuda, conselhos e apoio que sempre me prestaram;
- Às Professoras Cooperantes, que sempre manifestaram disponibilidade e me colocaram à vontade para que pudesse apresentar todas as minhas dúvidas, permitindo-me desse modo realizar um bom estágio;
- Às crianças com as quais desenvolvi este trabalho e respetivos pais pela sua colaboração;
- Às minhas colegas de estágio, pela partilha de saberes, de experiências e pelo apoio incondicional;
- A todos os professores e colegas, da licenciatura, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria e do mestrado, da Escola Superior de Educação de Coimbra, por enriquecerem este meu percurso;
- A todos os meus amigos que sempre me apoiaram e acreditaram em mim;
- A todas as pessoas que me acompanharam e apoiaram, direta ou indiretamente, ao longo deste percurso de enriquecimento pessoal e profissional.

A todos, muito obrigada!



## **Aprender com a prática**

**Resumo:** O presente relatório visa descrever, de forma crítica e reflexiva, as aprendizagens realizadas ao longo dos estágios pedagógicos, no âmbito das unidades curriculares Prática Educativa Supervisionada I e II, inerentes ao Mestrado em Educação Pré-Escolar em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação de Coimbra. Assim sendo, para além de se apresentarem os contextos de estágios, faz-se ainda referência a todo o percurso realizado, bem como a algumas práticas consideradas essenciais para a minha formação enquanto futura profissional de educação.

Consta, ainda, deste documento uma componente investigativa, a *Abordagem de Mosaico*, realizada em contexto de Educação Pré-Escolar, com o intuito de conhecer a opinião das crianças sobre o Jardim de Infância. Para além desta, e no mesmo contexto educativo são abordadas mais duas experiências-chave, sendo elas a importância das Ciências Experimentais e da Biblioteca Escolar. No que diz respeito ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, as experiências-chave abordadas são a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção e o Trabalho de Grupo. A última experiência-chave relaciona os dois contextos de estágios e aborda a relevância da articulação curricular entre ciclos, essencialmente, entre a Educação pré-escolar e a escolaridade obrigatória.

No decorrer de ambos os estágios foi valorizada a voz e a opinião, das crianças e dos alunos, bem como promovida a sua participação ativa, tendo sempre em atenção os seus interesses e necessidades.

**Palavras-chave:** Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, *Abordagem de Mosaico*, Ensino-aprendizagem.

## **Learning from Practice**

**Abstract:** The purpose of this report is to describe, in a critical and reflexive manner, the learning process carried out along the educational stages, in the context of the Curricular Units called: Educational Practice Supervised I and II, inherent to the Mba in Education, Pre-School Education in the 1ST Cycle of Basic Education, held at Higher Education School of Coimbra. Therefore, in addition to presenting the stages of contexts, it is also referred all the performed route, as well as some practices that I have found essential to my training as a future professional in education.

Furthermore, is also included in the present document an investigative component, the Mosaic Approach, held in the context of pre-school education in order to know the opinion of children about the kindergarten. In addition to this, and the same educational context, are discussed two other key-experiences, these being: The Importance of the Experimental Sciences and the School Library. As regards the context of 1ST Cycle of Basic Education, the key-experiences addressed are the Disturbance of Hyperactivity and Attention Deficit and the Working Group. The last key-experience lists the two contexts of stages and discusses the relevance of curriculum articulation between cycles, essentially, between pre-school education and compulsory education.

In the course of both stages voice and opinion were valued, both of children and of the older students, as well as active participation – which was also promoted –, always taking into account their needs and interests.

**Keywords:** Pre-school Education, 1St Cycle of Basic Education, Mosaic Approach, Teaching-learning.

## **Sumário**

Introdução.....	1
PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO .....	5
<b>Secção A: A prática em Educação Pré-Escolar</b> .....	7
<b>Capítulo I – Contextualização</b> .....	9
1. Caraterização do Agrupamento .....	9
2. Caraterização do Jardim de Infância e da Comunidade envolvente .....	10
3. Caraterização do Grupo .....	11
4. Organização do Ambiente Educativo .....	12
4.1. Organização do Espaço e Materiais .....	12
4.2. Organização do tempo .....	15
5. Metodologia .....	17
<b>Capítulo II- Itinerário Formativo</b> .....	21
1. A minha prática educativa: Da Observação à Prática.....	21
1.1. Primeira fase - Observação do contexto educativo .....	21
1.2. Segunda fase - Desenvolvimento das práticas pedagógicas .....	23
1.3. Terceira fase - Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico ..	26
<b>Secção B: A prática em 1.º Ciclo do Ensino Básico</b> .....	31
<b>Capítulo III – Contextualização</b> .....	33
1. Caraterização do Agrupamento .....	33
2. Caraterização da Escola e Comunidade envolvente .....	34
3. Caraterização do Turma .....	35
4. Organização do Ambiente Educativo .....	36
4.1. Organização do Espaço e Materiais .....	37
4.2. Organização do tempo .....	37
5. Metodologia .....	38
<b>Capítulo IV- Itinerário Formativo</b> .....	41
1. A minha prática educativa: Da Observação à Prática.....	41
1.1. Primeira fase - Observação do contexto educativo .....	41
1.2. Segunda fase - Intervenção .....	42

1.3. Terceira fase - Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico...	45
<b>PARTE II - EXPERIÊNCIAS - CHAVE</b> .....	51
<b>1. Investigação: Abordagem de Mosaico</b> .....	53
1.1. Abordagem de Mosaico – O que é? .....	54
1.2. Objetivo da investigação.....	55
1.3. Caracterização dos participantes.....	56
1.4. Implementação e recolha de dados.....	56
1.5. Triangulação de dados e respetivas conclusões .....	62
<b>2. As ciências experimentais na Educação Pré-Escolar</b> .....	65
<b>3. A importância da Biblioteca Escolar</b> .....	73
<b>4. Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA)</b> .....	81
4.1. Problemas associados a esta problemática e diagnóstico .....	82
4.2. Intervenção na Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção .....	85
<b>5. O Trabalho de Grupo</b> .....	89
5.1. Trabalho de Grupo Tradicional e Trabalho de Grupo em Aprendizagem Cooperativa.....	90
5.2. O trabalho em grupo em contexto de sala de aula.....	92
<b>6. Da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico</b> .....	97
Considerações finais.....	103
Referências Bibliográficas.....	105
Anexos.....	115
Apêndices .....	121



## **Índice de anexos**

Anexo n.º 1: Panfleto do Programa “5 ao Dia” .....	117
Anexo n.º 2: Música “Sou astronauta” .....	118
Anexo n.º 3: Critérios de diagnóstico da PHDA .....	119

## **Índice de apêndices**

Apêndice n.º 1- Fotografias do livro “O Segredo do Sol e da Lua”, construído no JI. ....	123
Apêndice n.º 2- Atividade “O que eu já sei sobre foguetões” .....	124
Apêndice n.º 3- Fotografias das atividades realizadas no âmbito do Programa “5 ao Dia” .....	125
Apêndice n.º 4- Construção do Fato de astronauta .....	126
Apêndice n.º 5- O jogo do Espaço .....	127
Apêndice n.º 6- Construção e decoração do “foguetão” .....	128
Apêndice n.º 7- Exposição na festa de final de ano .....	129
Apêndice n.º 8- Planificação em teia do Projeto “Área do Espaço” .....	130
Apêndice n.º 9- Divulgação do Projeto “A Área do Espaço” .....	131
Apêndice n.º 10- Fase final/resultado do Projeto “A Área do Espaço” .....	132
Apêndice n.º 11- O que fizemos e aprendemos durante este ano sobre o Sol?.....	133
Apêndice n.º 12- Atividades de Educação e Expressão Artística .....	134
Apêndice n.º 13- Planificação em teia do Projeto “Nós e a Saúde do nosso corpo”	135
Apêndice n.º 14- Grelha das atividades pensadas e realizadas .....	136
Apêndice n.º 15- Fotografias de algumas atividades realizadas no âmbito do Projeto “Nós e a saúde do nosso corpo” .....	139
Apêndice n.º 16- Divulgação do Projeto “Nós e a Saúde do nosso corpo” .....	140

Apêndice n.º 17- Ficha de Autoavaliação do Projeto “Nós e a saúde do nosso corpo” .....	141
Apêndice n.º 18- Questionário de heteroavaliação sobre o Projeto apresentado às turmas do 2.º e 4.º ano .....	143
Apêndice n.º 19- Análise dos questionários dos alunos sobre o Projeto “Nós e a saúde do nosso corpo” .....	144
Apêndice n.º 20- Carta informativa, da <i>Abordagem de Mosaico</i> , aos Pais/Encarregados de Educação .....	150
Apêndice n.º 21- Planificação do dia 7 de maio de 2014 .....	151
Apêndice n.º 22- Questionário aos Encarregados de educação para a <i>Abordagem de Mosaico</i> .....	152
Apêndice n.º 23- Manta mágica .....	153
Apêndice n.º 24- Alterações realizadas no espaço exterior com a metodologia <i>Abordagem de Mosaico</i> .....	154
Apêndices n.º 25- Atividades de ciências experimentais em EPE .....	155
Apêndice n.º 26- Biblioteca escolar .....	156
Apêndice n.º 27- Informação recolhida através da observação, sobre dois alunos do 3.º ano de escolaridade, diagnosticados com PHDA .....	157

## **Índice de Quadros**

Quadro 1: Interesses e necessidades das crianças da Sala Azul .....	12
Quadro 2: Horário semanal da Sala Azul e da Sala Amarela .....	16
Quadro 3: Horário letivo da turma do 3.º ano. ....	38
Quadro 4: Síntese das respostas das crianças às questões colocadas. ....	60
Quadro 5: Síntese da entrevista à educadora cooperante. ....	60
Quadro 6: Síntese das respostas dos pais/encarregados de educação das crianças L. e M. ....	61
Quadro 7- Trabalho de grupo cooperativo vs trabalho de grupo tradicional. ....	91

Quadro 8- Atividades realizadas no decorrer do projeto “Nós e a saúde do nosso corpo”.....	136
Quadro 9- Critérios de diagnóstico de Défice de atenção, preenchidos com as informações recolhidas.....	157
Quadro 10- Critérios de diagnóstico de hiperatividade e impulsividade, preenchidos com as informações recolhidas .....	158

## **Índice de Figuras**

Figura 1- Planta da Sala Azul.....	13
Figura 2- Plano inicial do mapa. ....	57
Figura 3- Pintura e identificação das zonas presentes no mapa. ....	57
Figura 4- Circuito pela instituição, em grande grupo. ....	58
Figura 5- Fotografia captada pela criança L. do topo do escorrega e a dois amigos. ....	59
Figura 6- Fotografia captada pela criança L. aos espaldares. ....	59
Figura 7- Fotografia captada pela criança M. à área de trabalho da sala azul. ....	59
Figura 8- Fotografia tirada pela criança L. à área do recreio. ....	59
Figura 9- Fotografia da capa do livro “O segredo do Sol e da Lua”.....	123
Figura 10 - Página do livro “O segredo do Sol e da Lua”.....	123
Figura 11- Alguma páginas do livro “O segredo do Sol e da Lua”. ....	123
Figura 12- Sementeira de feijão. ....	125
Figura 13- Corte de fruta para a elaboração de uma salada de frutas. ....	125
Figura 14- Atividade matemática (formação de conjuntos) sobre a visita ao mercado abastecedor de Coimbra. ....	125
Figura 15- Manuseamento dos materiais para a construção do fato de astronauta. .	126
Figura 16- Finalização do fato de astronauta. ....	126
Figura 17- Experimentação do capacete de astronauta. ....	126
Figura 18- Início da construção do jogo do Espaço. ....	127

Figura 19- Jogo do Espaço concluído. ....	127
Figura 20- Realização do jogo do Espaço pelas crianças das duas salas. ....	127
Figura 21- Pintura e decoração de um painel em tecido. ....	128
Figura 22- Painel decorativo concluído. ....	128
Figura 23- Pintura de cartão a utilizar na construção do “foguetão”. ....	128
Figura 24- Montagem das diversas partes do “foguetão”. ....	128
Figura 25- Exposição com os diversos materiais construídos ao longo do ano letivo. .....	129
Figura 26- Jogo do Espaço e Forno solar elaborados pela Equipa Educativa.....	129
Figura 27- Painel e fato de astronauta elaborados no âmbito do projeto “Área do Espaço”.....	129
Figura 28- Fotografia da planificação em teia, elaborada em conjunto com as crianças.....	130
Figura 29- Convites elaborados para a sala amarela e para o ATL do 1.º CEB.....	131
Figura 30- Diplomas de participação para as crianças da sala azul. ....	131
Figura 31- Cartaz informativo do Projeto “Área do Espaço”. ....	131
Figura 32- “Foguetão” concluído. ....	132
Figura 33- Uma das paredes da “Área do Espaço”. ....	132
Figura 34- Planificação da atividade do teatro de sombras da Lenda de São Martinho. .....	134
Figura 35- Planificação da atividade de construção de um aquário. ....	134
Figura 36- Resultado final da atividade relacionada com as emoções.....	139
Figura 37- Resultado final da atividade “O meu micróbio”.....	139
Figura 38- Demonstração da Posição Lateral de Segurança. ....	139
Figura 39- Resultado final da atividade do “Baú dos medos”. ....	139
Figura 40- Montagem da exposição. ....	140
Figura 41- Uma área da exposição. ....	140
Figura 42- Apresentação da exposição à comunidade escolar. ....	140
Figura 43- Início da construção da manta mágica.....	153
Figura 44- Conclusão da manta mágica e da metodologia <i>Abordagem de mosaico</i> . .....	153
Figura 45- Biblioteca exterior. ....	154

Figura 46- Ativação da caixinha de areia.....	154
Figura 47- Ativação da casinha exterior. ....	154
Figura 48-Área do Dr. Sabichão. ....	155
Figura 49- Atividade de sementeira de feijão e grão. ....	155
Figura 50- Atividade de observação de bichos-da-seda.....	155
Figura 51Atividade sobre o Dia e a Noite.....	155
Figura 52- Área da biblioteca da sala azul. ....	156
Figura 53- Carrinho de transporte de livros entre a sala azul e a biblioteca escolar.	156

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1- Atividade preferida dos alunos do 3.º ano .....	144
Gráfico 2- Atividade que os alunos do 3.º ano menos gostaram .....	145
Gráfico 3- Atividade preferida dos alunos do 2.º ano de escolaridade. ....	147
Gráfico 4- Atividade que os alunos do 2.º ano de escolaridade menos gostaram....	147
Gráfico 5- Atividade preferida dos alunos do 4.º ano de escolaridade. ....	148
Gráfico 6 Atividade que os alunos do 4.º ano de escolaridade menos gostaram. ....	148

## **Índice de Abreviaturas**

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária

CAF- Componente de Apoio à Família

AAAF- Atividades de Animação de Apoio à Família

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PHDA- Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção

APA – Associação Psiquiátrica Americana (American Psychiatric Association)

DSM - Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)

OBVIE - Observatório da Vida nas Escolas

## **Introdução**

O presente relatório foi elaborado no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II, integradas no plano de estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Educação do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este trabalho tem como objetivo compilar todas as experiências e as consequentes aprendizagens realizadas no decorrer da prática educativa supervisionada de forma crítica e reflexiva.

No que diz respeito à prática educativa supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE), esta decorreu num Jardim de Infância da rede pública e realizou-se em parceria com uma colega, trabalhando sempre como par pedagógico. Quanto à prática educativa supervisionada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) também decorreu numa escola da rede pública e realizou-se em parceria com duas colegas.

O relatório que se segue inclui duas partes distintas. A primeira parte apresenta uma descrição e análise crítico-reflexiva dos contextos educativos, estando dividida nas secções A e B, correspondentes, à Educação Pré-Escolar e ao Ensino do 1.º CEB, respetivamente. Cada secção inicia-se com a contextualização da prática educativa supervisionada, onde se apresenta o contexto de estágio, com base em documentos oficiais fornecidos pelas Instituições e de acordo com a observação efetuada. Ainda em cada secção apresenta-se o itinerário formativo, onde se descreve de forma sucinta as experiências de estágio.

A segunda parte do relatório refere-se às experiências-chave, onde se apresenta e reflete sobre algo que se considerou importante, no decorrer dos estágios, sempre apoiadas e sustentadas por referências bibliográficas relevantes. Assim, nesta segunda parte encontra-se uma componente investigativa, a *Abordagem de Mosaico*, realizada em contexto de EPE, com o intuito de conhecer a opinião das crianças sobre o Jardim de Infância (JI). Para além desta, e no mesmo contexto educativo são abordadas mais duas experiências-chave, sendo elas a importância das Ciências Experimentais e da Biblioteca Escolar. No que diz respeito ao contexto de 1.º CEB, as experiências-chave abordadas são a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) e a Importância do Trabalho de Grupo. A última experiência-chave

relaciona os dois contextos de estágios e aborda a relevância da articulação curricular entre ciclos, essencialmente, entre a Educação Pré-Escolar e a escolaridade obrigatória.

De forma resumida, apresenta-se seguidamente um enquadramento legal destes dois contextos, de EPE e 1.º CEB, essencial para que se compreenda o que se pretende em cada contexto e pelos quais os profissionais de educação se regem.

Assim, segundo a Lei Quadro (Lei 5/97, de 10 de fevereiro), “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” A EPE destina-se às crianças dos 3 anos até ao ingresso na escolaridade obrigatória, sendo a frequência da EPE facultativa. Os estabelecimentos da EPE são as instituições que prestam serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhes atividades educativas e de apoio à família.

Não se pretende que a EPE sirva de preparação para a escolaridade obrigatória, mas que inicie a educação ao longo da vida, devendo criar condições para que as próximas etapas, da escolaridade obrigatória, sejam conduzidas com sucesso.

Outro documento essencial para os/as educadores/as são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), estas acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional do processo pedagógico, levando o educador a planear e a avaliar o seu trabalho e os efeitos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Ministério da Educação, 1997).

Também o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto), refere que o/a educador/a de infância cria e desenvolve o respetivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

No 1º CEB existem normativos legais que espelham um currículo a cumprir, por ser um ensino obrigatório, assim, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), “O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (LBSE - Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto).

É importante referir que o 1º CEB é da responsabilidade de um único professor, sendo este responsável pela planificação, orientação, dinamização e avaliação, tendo



sempre como referencial as aprendizagens e competências formuladas a nível nacional.

No sentido de alargar a oferta escolar até às 17h:30 min, o Ministério da Educação, num trabalho partilhado com as autarquias implementaram as Atividades de Enriquecimento Curricular, nos domínios da educação física e desporto, artes entre outros e ensino generalizado do Inglês a todos os anos de escolaridade. A gestão da carga horária semanal, no 1º CEB, comporta 25 horas letivas: 8 horas destinadas à Língua Portuguesa (1 hora diária para a leitura); 7 horas, para a Matemática; 5 horas para o Estudo do Meio, sendo metade destinado ao Ensino Experimental das Ciências; e 5 horas distribuídas pelas áreas curriculares não disciplinares. Contudo, as escolas têm ainda alguma margem de decisão na sua gestão dentro de cada ciclo e poderão adotar diferentes modos de organização dos tempos letivos.

Durante a prática educativa supervisionada, recorreu-se ao Currículo Nacional do Ensino Básico - Programas, onde estão contemplados os objetivos das diferentes áreas curriculares, nomeadamente de Estudo do Meio e das Expressões Artísticas, socorreu-se também das metas curriculares de Português e Matemática, que surgiram na sequência da revogação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências essenciais”, estas estabelecem aquilo que pode ser considerado como aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, em cada ano de escolaridade, é um referencial para os professores e encarregados de educação. Também os manuais adotados pelo agrupamento, serviram de suporte no decorrer do estágio.

No decorrer de ambos os estágios foi valorizada a voz e a opinião, das crianças e dos alunos, bem como promovida a sua participação ativa, tendo sempre em atenção os seus interesses e necessidades.

É no sentido de poder desenvolver competências inerentes a uma boa prática profissional, que a existência destes estágios se tornou uma mais-valia, uma vez que nos ofereceu a oportunidade de contacto com os dois contextos educativos, de EPE e de 1.º CEB.



*PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO E  
ITINERÁRIO FORMATIVO*

---



## ***Secção A: A prática em Educação Pré-escolar***

---



## **Capítulo I – Contextualização**

O presente capítulo tem como objetivo caracterizar o Agrupamento de Escolas, o Jardim de Infância e a Comunidade envolvente, bem como o grupo de crianças com o qual se realizou o estágio, tem também o objetivo de apresentar a organização do ambiente educativo no que diz respeito à organização do tempo, do espaço e dos materiais e ainda a metodologia utilizada pela educadora cooperante.

### **1. Caracterização do Agrupamento**

O Agrupamento de Escolas da instituição em que realizei a minha prática educativa é um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) e tem Contrato de Autonomia.

Situa-se a norte do concelho de Coimbra e é constituído por 29 estabelecimentos de educação e ensino, tendo na sua área de intervenção um conjunto de nove freguesias.

No ano letivo 2013/2014, estavam inscritos 1386 alunos, do pré-escolar ao 9.º ano, distribuídos da seguinte forma: 243 alunos de pré-escolar; 735 alunos de 1º ciclo; 180 alunos de 2º ciclo; e 228 alunos de 3º ciclo.

Exercem funções no Agrupamento 133 Docentes, 11 Assistentes Técnicos, 35 Assistentes Operacionais, 2 Psicólogas e 1 Técnica de Serviço Social.

No âmbito da Educação Especial, do Pré-Escolar ao 9º ano, 80 alunos com Necessidades Educativas Especiais são acompanhados por 7 professores de Educação Especial, numa dinâmica de inclusão, com vista à integração e ao sucesso educativo.

O contexto socioeconómico e cultural debilitado, em que as escolas do Agrupamento se inserem, potencia o risco de insucesso, de abandono e absentismo pelo que neste contexto, no âmbito do TEIP e do Contrato de Autonomia, são acionados os mecanismos de promoção do sucesso e prevenção do abandono e absentismo consignados no Projeto Educativo de TEIP e Planos de Melhoria, oferecendo aos alunos uma oferta curricular diferenciada e alternativas culturais e educativas propiciadoras da equidade social.

A sua comunidade extraescolar é constituída por um numeroso e heterogéneo agregado humano que sob o ponto de vista sociocultural apresenta uma variedade de características típicas das periferias urbanas. Apresenta um setor de população que se ocupa da agricultura tradicional e outro que se desloca diariamente para a prestação de serviços na cidade. O principal meio de subsistência das famílias é o trabalho assalariado ou independente do setor secundário e terciário.

Existem também zonas específicas de pobreza estrutural, nomeadamente alguns bairros sociais. As situações de exclusão ou risco social relacionam-se com ruturas várias ao nível do trabalho, da família e *modus vivendi* da etnia cigana<sup>1</sup>.

## **2. Caraterização do Jardim de Infância e da Comunidade envolvente**

A prática educativa realizada na vertente de Educação Pré-Escolar realizou-se num Jardim de Infância (JI) da rede pública.

A instituição localiza-se numa freguesia a poucos quilómetros a norte da cidade de Coimbra. Este JI está inserido no meio rural, sendo que muito próximo da cidade, o que proporciona a complementaridade das duas realidades, o rural com o urbano.

Sendo uma localidade sossegada é possível realizar passeios e interagir ativamente com a comunidade local, que se encontra na sua maioria envelhecida. Com a industrialização da zona e a pouca rentabilidade da agricultura, são os mais idosos os que nela trabalham, esta industrialização e a proximidade de Coimbra fazem com que a sua população, maioritariamente, se inclua no setor secundário e terciário.

Como referido anteriormente, esta instituição faz parte de um Agrupamento de Escolas da região de Coimbra e é uma Escola Básica Integrada<sup>2</sup>. O JI está inserido no espaço físico da EB1, sendo que existem dois blocos, um para o JI e o outro para o 1.º CEB. O bloco do JI é uma adaptação da antiga cantina escolar que vem sofrendo obras no intuito de melhorar as suas condições.

---

<sup>1</sup> Informação recolhida no documento: Projeto Educativo.

<sup>2</sup> Informação recolhida através de entrevista informal à Educadora Cooperante.



Assim, o bloco do JI é formado por duas salas de atividades, a sala azul e a sala amarela, uma sala polivalente, a sala verde, que funciona como refeitório e como sala de atividades da Componente de Apoio à Família (CAF) um gabinete de educadoras, uma pequena copa, instalações sanitárias para adultos e crianças e uma despensa.

O espaço exterior é constituído por uma pequena zona coberta e um parque infantil com piso adequado e equipamento lúdico.

### **3. Caraterização do Grupo**

O grupo de crianças, com o qual se realizou prática educativa, foi o da Sala Azul. A organização do grupo desta sala teve em conta a continuidade das crianças que frequentaram esta sala no ano anterior e o equilíbrio de crianças de ambos os sexos e de várias idades.

Este grupo é composto por 21 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, sendo 9 das crianças do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Destas crianças, 14 estão em continuidade educativa e 7 frequentam o Jardim de Infância pela primeira vez.

Quanto às famílias destas crianças, no que diz respeito à formação académica existem alguns pais com formação superior mas, a maioria possui o 12.º ano de escolaridade, assim sendo neste contexto a situação socioeconómica situa-se no nível médio e médio/baixo<sup>3</sup>. A maioria das famílias reside na localidade o que proporciona que a deslocação até à instituição se faça a pé ou no carro dos pais.

Como se pôde constatar durante o estágio, na sua maioria, as famílias são interessadas pelas vivências no JI, participam quando solicitadas e estão bastante atentas ao desenvolvimento dos seus educandos.

Chegadas à instituição, foi-nos<sup>4</sup> fornecido por parte da educadora titular do grupo um documento com a apresentação de cada criança, no que diz respeito aos seus interesses e necessidades, informações que pudemos verificar posteriormente, através da observação realizada. No quadro 1 estão compilados os interesses e necessidades das crianças que pudemos observar durante o estágio.

---

<sup>3</sup> Informações obtidas no documento: Plano Curricular de Grupo.

<sup>4</sup> Quando é feita referência à 1.ª pessoa do plural, refiro-me a mim e à minha colega de estágio.

**Quadro 1: Interesses e necessidades das crianças da Sala Azul.**

<b>Interesses</b>	<b>Necessidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Jogo simbólico (casinha das bonecas);</li> <li>•Livros e histórias;</li> <li>•Expressão plástica (desenho e pintura com diversos materiais);</li> <li>•Construções com legos;</li> <li>•Jogos de mesa;</li> <li>•Expressão musical (canções e exploração de instrumentos musicais);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Timidez em grande grupo;</li> <li>•Motricidade fina (utilização de lápis e tesoura);</li> <li>•Expressão oral (articulação, dicção);</li> <li>•Cumprimento de regras na sala de grupo;</li> <li>•Cumprimento de regras de convivência em grupo;</li> <li>•Aceitar contrariedades.</li> </ul>

Torna-se importante referir que, sendo os dois grupos do JI constituídos por crianças oriundas da mesma localidade, existem laços de família e de amizade, o que leva à existência de interesses, motivações e dificuldades partilhados, o que torna relevante que as educadoras trabalhem preferencialmente em conjunto, planificando e partilhando as atividades.

#### **4. Organização do Ambiente Educativo**

A participação das crianças na elaboração de regras e a utilização de simbologia permite a compreensão e interiorização das mesmas e o respeito pelo outro.

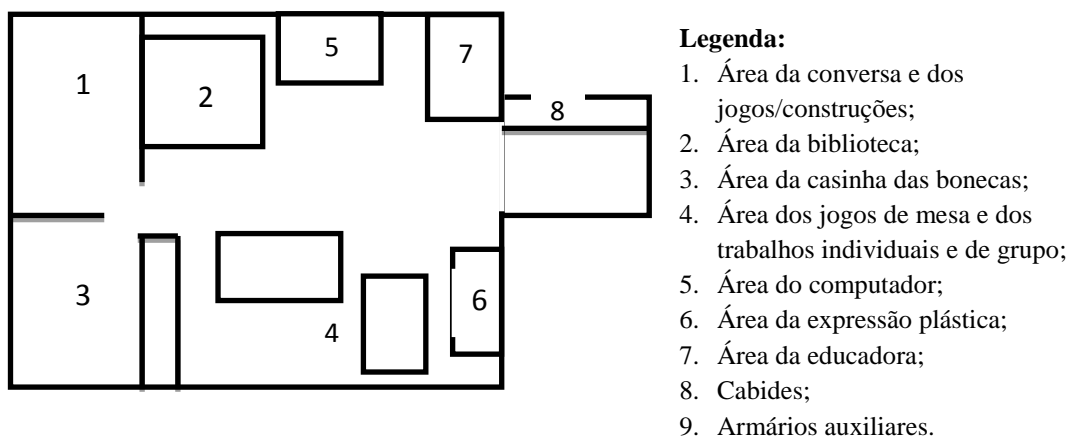
É possível verificar diversos tipos de interações, importantes e significativas, para o desenvolvimento harmonioso das crianças, para tal são proporcionados momentos de atividade individual, momentos de atividade em pares/pequeno grupo e momentos de atividades em grande grupo.

##### **4.1. Organização do Espaço e Materiais**

“Os espaços de Educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997:37).

No que diz respeito à Sala Azul, esta sala, é um espaço agradável, retangular, que dispõe de iluminação natural e dispõe de um acesso ao exterior. Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999:106) “o espaço e a sua organização têm grande influência no bem-estar dos profissionais e, ainda mais, das crianças pequenas”, assim, torna-se necessário que “o espaço e os materiais sejam pensados e organizados de forma a auxiliar o grupo de crianças, para que estas não sintam tanta necessidade de pedir auxílio aos adultos da sala, o que contribui para o seu bem-estar e autonomia.” (Ministério da Educação, 1997:25).

“No Jardim de Infância, as salas são geralmente organizadas de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de atividade” (Cardona, 1992:8). Partindo desta ideia, a Sala Azul encontrava-se dividida por áreas de trabalho que se encontram, com o auxílio das crianças, devidamente limitadas e identificadas, bem como o número de crianças que podem utilizar cada área ao mesmo tempo, de forma a evitar confusão nas suas brincadeiras. Para se ter a perceção de como estava organizada a sala de grupo, apresento seguidamente a figura 1 onde está representada a planta da Sala Azul.



**Figura 1- Planta da Sala Azul.**

Como se pode verificar, a sala encontrava-se dividida em seis áreas de trabalho/atividades diferenciadas, sendo estas, a área da conversa e jogos/construções, a área da biblioteca, a área da casinha das bonecas, a área dos

jogos de mesa e de trabalho individual/grupo, a área do computador e a área da expressão plástica.

A **área da conversa e jogos de construção** é um local de reunião, onde se planifica com o grupo e desenvolvem “as rotinas”. Durante “as rotinas” preenchem-se tabelas do tempo, do dia da semana e do mês, e ainda com vista a ajudar na organização e na tomada de consciência de pertença a um grupo, preenchem-se tabelas de presenças, de gestão de tarefas e de aniversário. É também aqui que se avaliam as atividades, é aqui que se sentam para partilhar vivências, contar histórias, cantar e realizar alguns jogos de grupo.

Este espaço não é exclusivo da conversa, é também utilizado como a área de jogos de construção, onde a criança experimenta construções a 3 dimensões, podendo também utilizar as pistas de carros ou comboios. Por ser um local amplo pode ser utilizado por 6 crianças.

A **área da biblioteca** estimula o interesse pela leitura e pela escrita, aqui a criança manuseia livros, inventa histórias, “lê” histórias, conta histórias. É um local iluminado que pretende ser sossegado e por isso apenas pode ser utilizado por 4 crianças.

A **área da casinha das bonecas** inclui a “casinha das bonecas” a arca dos disfarces, a “mala do médico” e os fantoches. Nesta área as crianças podem utilizar fantoches, contar histórias, brincar ao “faz de conta” através do jogo simbólico. Esta é a área mais escolhida e por isso tem que haver bastante rotatividade, é utilizada por 5 crianças de cada vez.

Na **área dos jogos de mesa e de trabalho individual/grupo** a criança desenvolve jogos mais calmos e de raciocínio matemático tais como puzzles, jogos de associação, lotos, enfiamentos, entre outros, nesta área não existe um número limite, mas costumam estar 6 crianças. Quando esta se torna área de trabalho individual ou de grupo, todas as crianças se sentam à volta das mesas para realizarem os trabalhos.

A **área dos computadores** é utilizada para escrever, desenhar e jogar jogos didáticos adequados ao seu desenvolvimento. Pretende-se que as todas as crianças se familiarizem com as novas tecnologias, aprendam a manipular e a valorizar o computador não como instrumento lúdico mas também de trabalho/aprendizagem.

Esta pode ser utilizada por duas crianças de forma rotativa e necessita de monotorização.

Na **área da expressão plástica** a criança tem à sua disposição um grande cavalete de pintura, tintas, pinceis, aventais, canetas de feltro, lápis de cor e de cera, e um rolo de papel onde poderá dar azo à sua criatividade explorando várias técnicas de pintura. Pode ser utilizada por duas crianças de cada vez.

É ainda importante referir que após a implementação da Abordagem de Mosaico foi possível ativar quatro áreas exteriores, sendo elas **a área da caixa de areia e da caixa da água, da biblioteca exterior e da casinha**, já com a implementação do projeto pedagógico realizado foi possível a criação de uma nova área, a **área do espaço**.

## 4.2. Organização do tempo

Uma rotina diária dá às crianças um sentido de segurança e controlo sobre o que vai acontecer, pois proporciona uma sequência previsível de acontecimentos e de transições durante o período de atividades, para Zabalza (1998:52) “as rotinas desempenham, de uma maneira bastante similar aos espaços, um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem”.

A rotina serve, ainda, como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro; antes e depois, isto através de determinados instrumentos de trabalho utilizados diariamente na sala, como por exemplo o quadro onde se anota o dia da semana, o dia do mês e mês e o ano (Ministério da Educação, 1997).

Para melhor se compreender a rotina da Sala Azul apresento, seguidamente, no quadro 2, o “horário do grupo” onde se apresentam as horas e o que se sucede em cada uma, mostrando a designação geral das atividades e a área curricular a trabalhar, no decorrer da semana.

Segundo Hohmann e Weikart (2007:224):

a rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia – uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares.

**Quadro 2: Horário semanal da Sala Azul.**

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h	Acolhimento				
9h	Suplemento da manhã (fruta ou pão) Higiene				
9:30h	Rotinas (preenchimento das tabelas de presença, do tempo, calendário) Conversa sobre as atividades a desenvolver ao longo do dia.				
10h	<b>“Correr e Saltar”</b>  Expressão físico motora; Expressão dramática	<b>“Hora do conto”</b>  Comunicação e Linguagem	<b>“Dr. Sabichão”</b>  Conhecimento do Mundo	<b>“Vamos passear”</b>  Trabalho individual	<b>“Pintar e modelar”</b>  Expressão plástica
	Escolha livre para trabalhar nas diferentes áreas de atividades.				
12h	Higiene e almoço				
13:30h	<b>“Nós e os outros”</b>  Formação Pessoal e Social	<b>“Cantar e tocar”</b>  Expressão Musical	<b>“Vamos à biblioteca”</b>  Comunicação e Linguagem Leitura em Vai e Vem	<b>“Contar e recontar”</b>  Domínio da matemática	<b>Articulação com o 1º. CEB</b>  Avaliação da semana
	Escolha livre para trabalhar nas diferentes áreas de atividades.				
15:30h	Suplemento da tarde (leite escolar)				

Como se pode observar no quadro a cima, referente ao horário semanal do grupo, o tempo letivo está organizado por momentos, o que permite que haja flexibilidade, podendo ser alterado e adaptado às circunstâncias.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:40), “o tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade”, tal acontece com o horário do grupo, uma vez que, todos os dias são iniciados com a canção do “Bom dia”, com o preenchimento das tabelas, e ainda com uma conversa onde as crianças podem falar um pouco sobre o que lhes interessa e onde a educadora apresenta, e são discutidas, as atividades pensadas para esse dia. Estas atividades são pensadas em função das necessidades e interesses do grupo. É ainda de referir que, em todos os dias, as crianças tinham a oportunidade de escolher algumas atividades a realizar, bem como o local onde queriam trabalhar nos momentos de brincadeira livre, momentos estes que, segundo a educadora cooperante, são de grande

importância no desenvolvimento e aprendizagem das interações sociais necessárias para a boa formação pessoal e social do indivíduo.

Na parte da manhã e na parte da tarde, como se pode observar no quadro 2, existia um momento onde a educadora cooperante dava mais ênfase a uma das áreas, não deixando contudo de englobar e trabalhar de uma forma menos visível as restantes áreas, sendo que estas devem ser trabalhadas articuladamente e não separadamente (Ministério da Educação, 1997).

## **5. Metodologia**

A diferenciação pedagógica é fundamental na ação diária do educador, face ao contexto educativo em que se encontra, ao grupo e a cada criança em particular.

A educadora usava várias estratégias e metodologias, recolhendo de cada uma os aspetos com que mais se identificava, de forma a conseguir obter melhores resultados. Neste sentido, a prática da educadora titular do grupo centrava-se nos saberes que as crianças já possuem e nos seus interesses, havendo, deste modo, uma integração entre os interesses e as necessidades que estas partilham.

Torna-se importante fazer referência ao Projeto Curricular de Grupo que tem como tema “Sol uma energia que não acaba”, este projeto parte do Projeto Curricular de Agrupamento “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” e dos interesses manifestados pelas crianças, o que o torna um projeto mais rico, proporcionando o aumento da criatividade, do interesse e do envolvimento de cada criança.

Assim, no que diz respeito à metodologia de Trabalho de Projeto, as crianças e educadora elaboram em conjunto um projeto, que integra e dá sentido às atividades vividas pelo grupo e que leva à resolução de uma determinada situação que surge das suas vivências diárias. Pretende-se, com isto, que cada criança tenha uma opinião, saiba planear, dar sugestões, avaliar o trabalho que foi realizado, trabalhar em conjunto com o outro ou outros mas que, acima de tudo, descubra por ela própria, com a ajuda do adulto.

Uma vez que a educadora titular do grupo utiliza os três modelos curriculares mais importantes para a educação Pré-Escolar, torna-se importante fazer uma pequena referência a cada um deles.

Quanto ao Modelo *High-Scope*, a influência deste modelo denota-se na organização do espaço e dos materiais já que as áreas e os materiais são etiquetados no sentido de criar autonomia e responsabilidade nas crianças. Este modelo tem como teoria base a aprendizagem ativa da criança, no sentido de que cada criança é capaz de realizar a maioria das tarefas sem a intervenção direta do adulto, ou seja, o adulto cria oportunidades para que as crianças ultrapassem as suas dificuldades, sendo bastante importante as interações que os adultos estabelecem com as crianças, de modo a que estas consigam ser autónomas (Oliveira-Formosinho, 2013). Assim, e citando Hohmann e Weikart (2007:331) “As crianças são, por natureza, formuladoras e resolutoras de problemas. São capazes de solucionar e solucionam muitos problemas sozinhas”.

O Movimento da *Escola Moderna*, assenta num ambiente educativo onde a cooperação e a partilha das crianças nas atividades é um princípio (Niza, 2013). O adulto contribui para a autonomia e a responsabilização de cada uma das crianças nas atividades do grupo. A participação dos alunos na organização, na gestão e na avaliação constituem um exercício de cidadania democrática ativa, que estimula a liberdade de pensamento e de expressão. Também a utilização das tabelas reguladoras fazem parte do Movimento da *Escola Moderna*, como por exemplo as tabelas das presenças, das tarefas, do tempo, entre outras, que permitem a tomada de consciência da criança enquanto pessoa pertencente a um grupo.

As três finalidades formativas deste modelo “são a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; e a reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 2013:144).

Quanto ao Modelo *Reggio Emília* o educador é observador e ouvinte, mediador dos interesses e necessidades das crianças, estas são vistas como ativas e competentes, realizando todas as atividades através da interação com os outros, tomando decisões e fazendo as suas próprias escolhas. (Lino, 2013).

“O programa das escolas *Reggio Emília* reflete um compromisso a longo prazo com a relação de tipo cooperativo e de apoio entre casa e escola, pugnando por uma parceria entre pais, educadores e membros da comunidade” (New, 1991:30), ou seja, a comunicação e a relação são valorizadas no desenvolvimento da criança.



Ao utilizar estas metodologias ativas a educadora cooperante pratica também uma pedagogia diferenciada numa perspetiva de educação para a diversidade, centrada na cooperação e que inclua todas as crianças, respondendo às necessidades individuais.



## **Capítulo II- Itinerário Formativo**

O presente capítulo destina-se à descrição sucinta de cada uma das fases de estágio realizado em contexto de Educação Pré-Escolar, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa I, bem como sua análise e reflexão.

### **1. A minha prática educativa: Da Observação à Prática**

Com o início da unidade curricular de Prática Educativa I, as docentes, facultaram um documento com a calendarização das diversas fases do estágio, este documento teve como objetivo orientar-nos neste processo. Esta calendarização estruturava o estágio em três fases, sendo estas a de observação do contexto educativo, com a duração de três semanas; a de desenvolvimento das práticas pedagógicas em colaboração com a educadora cooperante, com a duração de quatro semanas; e por último a de implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico, com a duração de cinco semanas.

#### **1.1.Primeira fase - Observação do contexto educativo**

Nesta primeira fase do estágio pretendia-se que, tal como o nome indica, se observasse o contexto educativo para o conhecer, compreender e tirar conclusões sobre o que se faz na instituição. As atividades que observámos<sup>5</sup> decorreram não só na sala de grupo mas também nos restantes espaços da instituição.

Como pudemos constatar durante a primeira semana, o acolhimento das crianças é sempre realizado na sala verde, sala da CAF, até às 9:20h, onde podem brincar um pouco até a educadora chegar e onde lhes é fornecido o pequeno-almoço, sendo este, leite, pão com manteiga, fruta, entre outros alimentos. Posto isto, dirigimo-nos para a sala de grupo com as 21 crianças, estas já conhecem todo o decorrer dos momentos e rotinas, começando pela canção dos “Bons dias” e o preenchimento das tabelas (presenças, tempo, calendário).

---

<sup>5</sup> Quando é feita referência à 1.ª pessoa do plural, refiro-me a mim e à minha colega de estágio ou ainda, a nós, par pedagógico, e ao grupo de crianças.

No final da manhã e da tarde as crianças trabalhavam autonomamente com a supervisão da educadora. Uma vez que também estávamos presentes, também supervisionámos as crianças e aproveitámos sempre para a observação das relações existentes entre as crianças, como por exemplo, quem brinca com quem, quais as áreas preferidas de cada criança, quais as crianças com maior “autoridade” dentro da brincadeira, entre outras. A brincadeira não é esquecida nas OCEPE (1997:18) onde é referido que “adotar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar práticas “tradicionais” sem sentido para as crianças, nem menosprezar o caráter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens.”

Às 15:30h, as crianças saem da sala de grupo e dirigem-se para a sala verde ou para o exterior da instituição, pois está terminado o tempo letivo e a partir desse momento estão à responsabilidade das assistentes operacionais da Componente de Apoio à Família. Segundo Vilhena e Silva (2002:18)

A mudança de espaço físico é muitíssimo importante. Se ficarem na sala em que levam a cabo as atividades curriculares, quer as crianças, quer os adultos, serão com muito mais facilidade levados a repetir tudo o que foi feito durante o dia – atividades, modo de estar. Mudar de espaço e materiais (livros, jogos, brinquedos e outros), permite aos profissionais e às crianças estarem mais aptos a recriar uma outra dinâmica.

As crianças estão familiarizadas com a audição de histórias, prestam bastante atenção à leitura e no final conversam sobre a história ouvida. O contacto com os livros e o hábito de leitura promove nas crianças o gosto por estes, o que os ajudará no seu futuro a nível escolar e pessoal, no que diz respeito a serem cidadãos sábios.

Segundo as OCEPE “as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler.” (Ministério da Educação, 1997:70).

Pudemos verificar, ainda nos primeiros dias, que as crianças já possuíam alguns conhecimentos sobre os livros, como por exemplo sabiam o que era a capa, a

contracapa, a lombada, onde se vê o autor e o ilustrador. De referir também que todas as quartas-feiras à tarde, acontecia a ida à biblioteca onde a professora bibliotecária contava uma história e onde as crianças trocavam os livros que levaram na semana anterior por novos livros, com a condição de “os tratarem bem”.

É ainda importante referir que as crianças, das duas salas, estão habituadas a fazer visitas pedagógicas todos os meses e, como tal, já sabem o que fazer nestas ocasiões, devendo ir sempre de mãos dadas com os seus pares, constituídos por uma criança mais nova e uma criança mais velha, para se ajudarem mutuamente.

Outro facto a que a educadora dá importância é aos momentos de partilha, estes são fundamentais para que as crianças apreendam alguns valores, tomando consciência de si e do outro. Segundo as OCEPE os valores não se ensinam, vivem-se na ação conjunta e nas relações com os outros, sendo na inter-relação com o outro que a criança vai atribuindo valor a comportamentos e atitudes, suas e dos outros. Neste sentido, a educadora promove, ainda, o trabalho individual e em grupo, quer em pequeno grupo quer em grande grupo, proporcionando às crianças a partilha de ideias e conhecimentos.

Nesta primeira fase, e no geral, foi possível conhecer as crianças, através da prática de observação, observando o seu comportamento e as suas relações com a comunidade educativa e através de alguns comentários feitos pela educadora.

Sendo uma Escola Básica Integrada, os educadores e professores do 1.º CEB trabalham muitas vezes em conjunto o que possibilita a realização de atividade de articulação entre os grupos de EPE e a turma do primeiro ano do 1.º CEB.

## **1.2.Segunda fase - Desenvolvimento das práticas pedagógicas**

Nesta segunda fase, começámos a desenvolver as nossas práticas pedagógicas em colaboração com a educadora cooperante, todas as atividades realizadas foram atividades pontuais, dando sempre bastante ênfase à partilha de conhecimentos em grande grupo.

Num dos dias iniciais a educadora cooperante teve de se ausentar por motivos relacionados com a instituição e fiquei à frente do grupo. Como tal, tive de improvisar e como não havia nada planeado para essa tarde, comecei por perguntar

às crianças, o que queriam fazer e a maioria referiu que queria ouvir uma história, e assim foi, duas crianças escolheram dois livros e eu li as histórias, no final em grande grupo foi feito um apanhado sobre o que tinha lido. No decorrer destas conversas surgiram outros assuntos relacionados com os comportamentos e atitudes das crianças o facto de não se dever estragar comida porque “há quem não tenha comida”, como mencionou uma das crianças.

Ainda no decorrer desta fase foram contemplados alguns dias comemorativos como o 25 de abril e o Dia da Mãe.

Relativamente à elaboração da prenda do Dia da Mãe, é importante referir que as crianças não estiveram presentes em todas as fases de elaboração da prenda por questões de tempo. Este trabalho para o Dia da Mãe é um trabalho considerado “obrigatório”, sendo mesmo referido pelas educadoras que para estas datas tem de se fazer sempre alguma coisa, pois a maioria dos pais estão à espera de receber algo. Assim sendo, e partilhando a ideia da educadora cooperante este trabalho não teve a abordagem educativa merecida pois, “tornam-se situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho que considera acabado” (Ministério da Educação, 1997:61), o que não aconteceu efetivamente.

Com o bom ambiente existente entre educadoras e estagiárias, sempre realizámos de bom agrado o que nos foi pedido, já que considero que ser educadora de infância não se remete apenas a estar e a realizar atividades educativas com as crianças, claro que é o principal, mas também é necessário ter motivação para realizar outras atividades, como alterar a sala de acordo com o que as crianças gostam, construir material pedagógico, entre outras. E assim foi, ajudámos na construção do livro, “O Segredo do Sol e da Lua” de Graça Breia e Manuela Micaelo e ilustrações de Raquel Pinheiro (ver apêndice n.º 1).

Nesta fase realizámos ainda a *Abordagem de Mosaico*, para a iniciar fizemos uma introdução e apresentação em grande grupo, para que todas as crianças tomassem conhecimento do que estávamos a tratar. Considero importante que as crianças saibam o que vão fazer e o porquê de o fazer, para assim construírem significado e não estarem a fazer apenas por fazer.

As crianças devem participar e ter voz ativa na sala de grupo, como foi o caso desta atividade, para tal e segundo Oliveira-Formosinho (2008) a criança deve questionar, participar na planificação das atividades e projetos, investigar, cooperar. Ainda nesse sentido, Oliveira- Formosinho et al. (2008:119), defende que a criança tem direito a participar na sua educação devendo ser escutada “Ser escutada é ter direito a ter voz relativamente às questões que lhes dizem respeito...”. A entrevista é uma das estratégias que garante esse direito, sendo importante também outros métodos para escutar a opinião das crianças como a observação, as fotografias e vídeos e as próprias produções das crianças.

Partindo da fase de observação, e para “seguir”, de certa forma, a metodologia da educadora cooperante, tentámos sempre dar continuidade às atividades realizadas nos dias anteriores, aproveitando sempre para as apresentar/divulgar ao grupo e criar diálogos em grande grupo.

Ainda no decorrer desta fase, demos início, de uma forma muito superficial, ao projeto que teríamos de desenvolver. Assim sendo, começámos por ler a história “Porque existe o Dia e a Noite”. Seguidamente realizou-se uma conversa sobre a história, como acontece sempre, e surge, por parte de nós estagiárias, a pergunta “E se nós quisermos ir ao Espaço, o que será necessário?”. Surgiram algumas respostas como “nós precisávamos de ir de foguetão porque não temos asas”, “tínhamos de ter fatos brancos e capacetes”, ainda no decorrer desta conversa uma das crianças revelou que gostava de ir ao Espaço.

Esta conversa suscitou muito interesse nas crianças, pois é um tema já conhecido por estas mas demonstraram querer saber mais. Esta leitura e conversa foram o pontapé de saída para o nosso projeto, para lhe dar continuidade, realizámos um levantamento das opiniões das crianças desde: “onde podemos montar o foguetão?”, “Como o podemos fazer?”, “O que vamos precisar?”, “O que temos de pesquisar?”, entre outras.

“A elaboração de qualquer projeto supõe a previsão de um processo que necessita de um ponto de partida, uma situação que se pretende modificar, uma curiosidade, a esta intenção de realização corresponde ao “porquê” do projeto.” (Ministério da Educação, 1998:93). O nosso projeto já tinha um ponto de partida e a curiosidade por parte das crianças, ou seja, tinha o essencial para se desenvolver.

No que diz respeito às minhas práticas educativas, senti-me confiante e satisfeita com o meu percurso enquanto estagiária e futura educadora, penso que tenho capacidades para trabalhar com as crianças, para resolver problemas entre estas e para as orientar. Nesta fase ainda não tinha noção do tempo que as crianças conseguem estar atentas, se bem que se o tema for do interesse das crianças, estas estão atentas e participam durante mais tempo, verifiquei também que quando as crianças começam a dispersar é melhor terminar a atividade e retomar noutra altura.

No final de cada dia, em par pedagógico, conversávamos sobre o decorrer do dia e da atividade, de forma a melhorar.

### **1.3.Terceira fase - Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico**

Estando lançado o mote para o nosso projeto, a maioria das atividades e conversas seguintes andaram à volta do projeto, projeto esse denominado, em conjunto com as crianças, de “Área do Espaço”.

O projeto iniciou-se com a questão, “Como é que podemos ir ao Espaço?”, esta foi a questão de partida, uma outra questão foi “o que precisamos para ir ao Espaço?”, assim, surgiu a ideia de criar na sala uma Área do Espaço.

Utilizámos vários livros infantis durante todo o projeto, um deles foi o livro “Respostas às perguntas das crianças - O Espaço”. Com a exploração deste livro descobrimos em grande grupo várias curiosidades sobre o Espaço e as crianças tiveram a oportunidade de ver imagens alusivas ao Espaço. Seguiu-se o desenho e pintura de um foguetão numa folha com o título “o que eu já sei sobre foguetões...”, (ver apêndice n.º 2), nesta atividade, cada criança deveria desenhar, o que é e como é para si um foguetão, posteriormente realizámos uma votação para escolher o que mais se aproximava de um foguetão de verdade, comparado com uma imagem de um foguetão. As votações faziam parte das vivências das crianças da Sala Azul, segundo as OCEPE (1997:53), “a participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social.

Nesta fase não se realizaram apenas atividades relativas ao projeto a desenvolver. Concretizou-se também uma visita ao mercado abastecedor da região de



Coimbra, para a comemoração do *Programa 5 ao dia* (ver anexo n.º 1), este é um programa dirigido a crianças, preferencialmente, do 1.º e 2.º CEB mas também da EPE, nesta visita foram desenvolvidas várias atividades em grupo (ver apêndice n.º3). No decorrer da visita, foram colocadas várias questões às crianças, por exemplo, qual a diferença entre semear e plantar, esta questão não foi respondida, numa fase posterior, pelas estagiárias da Escola Superior Agrária. Este poderia ter sido um tema a explorar, e se as crianças fossem bem guiadas, chegariam à resposta autonomamente. Chegados ao JI a educadora cooperante esclareceu as crianças quanto a este assunto. Posteriormente, as crianças de 5 anos, relataram o que foram fazer e o que aprenderam na mesma. Assim, surgiu uma conversa sobre fruta, fruta da época e a diferença entre fruta e fruto, estas questões foram respondidas pelas crianças.

Ao longo de todo o estágio tentámos promover o mais possível a participação, o debate e a partilha de ideias com as conversas realizadas.

De volta ao nosso projeto conversámos sobre “o foguetão”, onde o poderíamos fazer e como. Uma das crianças referiu que teríamos de o fazer no exterior porque “se fizemos na sala a nossa escola ia ficar a arder porque o foguetão deita fogo”, os colegas explicaram que o foguetão iria ser só para brincar, só a “fazer de conta”.

Partindo da apresentação de algumas fotografias de fatos de astronauta, as crianças desenharam um protótipo deste fato, para que, segundo estas, depois a “nossa” assistente operacional conseguisse coser o fato mais facilmente. Posto isto realizou-se uma conversa sobre o fato de astronauta: O que precisava de ter?; Que material podia ser usado?; Como seria feito?, entre outras questões importantes para a elaboração do fato. Como resposta a estas questões, as opiniões das crianças foram de que, “o tecido tem de ser cinzento brilhante, amarelo e branco”, “não pode deixar passar o frio”, “precisamos de luvas, botas e capacetes, porque não há oxigénio no Espaço”, todas as opiniões foram tidas em consideração e o nosso fato de astronauta ficou bastante completo (ver apêndice n.º 4).

Considero importante referir que as crianças estavam motivadas com o nosso projeto “Área do Espaço”, uma vez que uma criança levou, de livre vontade, um foguetão em cartolina que construiu em casa com o pai. É importante que as crianças estejam motivadas e curiosas por aprender mais “a curiosidade natural das crianças e

o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo” (Ministério da Educação, 1997:79). Uma outra criança levou um desenho, que fez em casa, de um foguetão no espaço, este empenho mostra que o projeto foi bem recebido e do interesse das crianças, uma vez que partiu delas próprias, assim sendo “a pedagogia de projeto pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas.” (Ministério da Educação, 1998:133).

Estivemos presentes na festa do Agrupamento de Escolas, nesta visitámos a exposição dos trabalhos dos outros Jardins de Infância, assistimos ao início da festa e passámos a maior parte do tempo na área de jogos, onde foi realizado o jogo do Espaço, elaborado pelo nosso JI (ver apêndice n.º 5), o jogo das latas, o jogo das pinhatas, jogo da apanhada, entre outros. Todos estes jogos desenvolviam a motricidade grossa e fina e segundo as OCEPE “os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem” (Ministério da Educação, 1997:59).

Para a concretização do nosso projeto tivemos de colocar mãos à obra, para tal começámos por pintar a base do foguetão, as crianças formaram grupos, enquanto um grupo pintava o outro brincava no exterior, trocando posteriormente.

Outra atividade foi a pintura do tecido com as mãos, este tecido será um painel onde estarão representadas todas as crianças do JI. Esta pintura realizou-se no exterior e as crianças da Sala Amarela revelaram interesse em participar, como não podia deixar de ser, todas as crianças do JI participaram na decoração da nossa “Área do Espaço” (ver apêndice n.º 6).

Uma nova atividade foi a audição da música “O astronauta” de *Sónia e as profissões* (ver anexo n.º 2), algumas das crianças já conheciam esta música pois é apresentada no canal Panda. Ouvimos várias vezes a música para desfrutarmos da mesma, depois começámos por cantar apenas o refrão e depois mais e mais até conseguirmos cantar a música na sua totalidade. Como decorámos rapidamente a canção, passámos a algo mais complexo, arranjar uma coreografia, os movimentos foram surgindo e, em grande grupo, elaborámos a coreografia rapidamente. Utilizando ainda a música, realizou-se uma atividade de relaxamento, onde se

consegui silêncio absoluto, manter o grupo relaxado, concentrado e a seguir as indicações dadas.

Na penúltima semana de estágio realizou-se a festa de final de ano da Escola Básica e do JI. Os grupos do JI apresentaram a dramatização da história “Diogo e Olívia”, e as músicas “Sou astronauta”, bem como o “Hino do Agrupamento”.

Nós estagiárias, para esta festa, realizámos uma surpresa para as crianças do JI, uma maquete de um astronauta que dá para colocar a cara e tirar fotografias. Esta maquete foi colocada no exterior, junto aos outros materiais construídos e colocados em exposição, para que os familiares tomassem conhecimento do que foi realizado durante o ano letivo e para que, também pudessem tirar fotografias e assim “participar” no nosso projeto da “Área do Espaço” (ver apêndice n.º 7).

Durante todo o projeto, fomos alterando e acrescentando elementos à nossa planificação em teia. Assim, no dia antes de terminarmos o projeto “Área do Espaço”, resolvemos terminar e organizar em conjunto com algumas crianças a nossa teia (ver apêndice n.º 8).

No último dia de estágio, foram feitos os últimos retoques no foguetão, realizámos ainda um convite e um cartaz de divulgação do nosso projeto a convidar os familiares a visitarem a Sala Azul (ver apêndice n.º 9).

Na parte da tarde, as crianças da Sala Azul, inauguraram o foguetão pois foram elas a construí-lo e foram as primeiras a experimentá-lo. Depois dirigimo-nos à Sala Amarela para entregar, pessoalmente, o convite e para os levar até à nossa sala. Chegados à Sala Azul, uma das crianças de cinco anos e que se mostrou mais empenhada no decorrer de todo o projeto, voluntariou-se para fazer a apresentação do projeto às restantes crianças e comunidade educativa (ver apêndice n.º 10). Para a criança divulgar o seu trabalho, esta tem de fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros (Ministério da Educação, 1998).

Penso que atingimos o nosso objetivo principal, este era conseguirmos trabalhar sobre um assunto durante algum tempo e fazer perdurar a motivação e o interesse das crianças até ao último dia.

Com o nosso projeto criámos a oportunidade de “ir” ao Espaço, mesmo que imaginariamente, trabalhando assim o jogo simbólico. Inicialmente, não pensei que ficasse algo tão elaborado mas com o decorrer do projeto e com a motivação que

existia na sala, tentámos fazer o melhor possível, em conjunto com as crianças, para assim ser um trabalho de todos e para todas as crianças do JI.

Como forma de concluir este projeto e o nosso estágio, em conjunto com a educadora cooperante, fizemos uma revisão de tudo o que foi feito durante o ano letivo, nesta conversa, as crianças referiram algumas atividades importantes e algumas das coisas que aprenderam (ver apêndice n.º 11).

Enquanto futura educadora, pretendo dar sempre voz às crianças, às opiniões e ideias destas, pois percebi que quando o assunto parte delas, torna-se muito mais interessante e é ainda mais motivante quando algo de concreto começa a surgir.

***Secção B: A prática em 1.º Ciclo do Ensino Básico***

---



### **Capítulo III – Contextualização**

O presente capítulo tem como objetivo caraterizar o Agrupamento de Escolas, a Escola e Comunidade envolvente, bem como o grupo de alunos com o qual se realizou o estágio. Neste capítulo será ainda apresentado o ambiente educativo no que diz respeito à organização do tempo, do espaço e dos materiais, bem como a metodologia utilizada pela professora cooperante.

#### **1. Caraterização do Agrupamento**

A escola de 1.º CEB onde se realizou o estágio pertence a um Agrupamento de Escolas de Coimbra Sul, sendo a sua sede em Coimbra.

Este Agrupamento de Escolas de Coimbra é constituído por duas escolas de 2.º e 3.º CEB, sete escolas de 1.º CEB e três Jardins de Infância. As escolas referidas encontram-se distribuídas pela zona de Coimbra e possuem um total de 1546 alunos, sendo 160 crianças da Educação Pré-escolar, 142 do 1.º ano, 176 do 2.º ano, 141 do 3.º ano, 169 do 4.º ano, 162 do 5.º ano, 176 do 6.º ano, 156 do 7.º ano, 130 do 8.º ano e 134 do 9.ºano.

Segundo o Projeto Educativo, a missão do Agrupamento de Escolas de Coimbra Sul, para 2013/2017, é criar uma Escola cujos pontos fortes sejam uma educação de excelência, fundamentada na sustentabilidade de meios e recursos.

Este Agrupamento de Escolas tem por base princípios democráticos, que se baseiam na consciencialização da necessidade de atingir as metas, associando-se a uma formação social forte, respeitando as diferenças individuais e potenciando oportunidades adequadas a cada um, tendo consideração pela escola pública e inclusiva.

Quanto ao pessoal docente, fazem parte do Agrupamento, 31 professores do 1.º CEB e 9 professores de Educação Especial, já no que respeita ao pessoal não docente, trabalham 3 psicólogas, 1 técnica de serviço social, 11 assistentes administrativas, 1 coordenadora dos serviços administrativos, 47 assistentes operacionais e 1 coordenadora do pessoal operacional.

No que se refere à organização e gestão escolar, o Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do Agrupamento.

As estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica do Agrupamento colaboram com o Conselho Pedagógico e com a Diretora, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação do desempenho do pessoal docente, tendo como objetivo o desenvolvimento do Projeto Educativo. Compete a estas estruturas a articulação dos currículos, a participação na construção do plano de atividades da turma, a organização e gestão do processo de ensino aprendizagem, a definição das competências e das aprendizagens essenciais e a sua aplicação.

## **2. Caracterização da Escola e Comunidade envolvente**

A instituição onde se efetuou o estágio possui três turmas: uma turma do 3.º ano de escolaridade, uma outra turma com alunos do 1.º e 4.º ano de escolaridade e outra com alunos do 2.º e 4.º ano de escolaridade, tendo no total 63 alunos.

O horário letivo da instituição é das 9h às 12.30h e das 14h às 16h, sendo que as AEC's decorrem das 16.30h às 17h.

Na escola trabalham cinco professores, três deles são professores titulares de turma, um professor de Educação Especial e um professor de Apoio. Estes dois últimos não estão sempre presentes na escola, uma vez que dão apoio a alunos de várias escolas de Agrupamento. Nesta escola trabalham ainda dois assistentes operacionais.

A nível de estruturas físicas, a escola é constituída por dois edifícios, sendo um deles composto por salas de aula enquanto o outro é composto pela cantina e pela biblioteca, que raramente é utilizada pelos alunos.

O edifício das salas de aula é constituído por dois pisos. No rés-do-chão encontram-se dois *halls*, um de cada lado da escola, onde estão expostos diversos avisos e informações relativas à escola e aos serviços administrativos. Ainda neste piso, existem duas salas de aula, pertencendo uma ao 1.º e 2.º ano e outra ao 1.º e 4.º



ano de escolaridade. A sala de arrumações encontra-se à entrada deste edifício, juntamente com a caldeira de aquecimento, bem como as casas de banho.

Para aceder ao 1º piso, é necessário subir umas escadas em madeira. Neste piso encontram-se duas salas, uma sala de aula, do 3.º ano de escolaridade e uma sala que atualmente é utilizada para a realização de reuniões de professores e encarregados de educação.

No espaço exterior encontra-se o recreio, a maior parte é ao ar livre, o que se torna incómodo nos dias de chuva, pois os alunos, nesses dias, têm de permanecer dentro das salas de aula ou no pequeno alpendre existente, durante o intervalo. O recreio possui um campo de jogos com o piso em cimento, e um grande terreno circundante à escola em terra e com um pequeno espaço também em cimento.

Esta instituição está localizada numa pequena localidade de uma das freguesias do concelho de Coimbra, esta freguesia tem 12,43 km<sup>2</sup> de área. É uma localidade calma e sossegada. A população residente é maioritariamente idosa, a população em idade ativa trabalha, na sua maioria, na cidade de Coimbra.

### **3. Caraterização do Turma**

O estágio realizou-se com uma turma do 3.º ano de escolaridade, constituída por 20 alunos, 12 alunos do sexo masculino e 8 do sexo feminino.

O grupo é constituído por alunos que sabem partilhar, são curiosos, atentos, participativos e independentes. São também um pouco inquietos e faladores, notando-se uma grande dificuldade no cumprimento de regras de comportamento.

Dois dos alunos da turma apresentam necessidades educativas especiais mas não houve necessidade de qualquer alteração ou adaptação das atividades realizadas, uma vez que estes alunos acompanham perfeitamente a turma, apenas necessitam de mais tempo para realizar as atividades e, por vezes, da leitura ou explicação do enunciado.

Existem ainda quatro alunos que necessitam de muita atenção por parte da professora, uma vez que se encontram muitas vezes desatentos e por vezes distraem os colegas, esta situação leva à necessidade de os chamar à atenção e incentivá-los e motivá-los para a realização de certas atividades, só assim se conseguia manter a turma organizada. Apenas dois destes alunos estão diagnosticados com Perturbação

de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), mas nenhum destes toma medicação.

O grupo é homogéneo no que concerne às aprendizagens. De um modo geral, todos os alunos se entreadjudam e participam nas atividades propostas, sendo ainda importante referir que a maioria dos alunos participa voluntariamente na aula.

Quanto à área de Português, pode afirmar-se que os alunos leem fluentemente e utilizam a entoação correta, de acordo com a pontuação. Referentemente à escrita, os alunos dão muitos erros ortográficos, pois, também não pronunciam corretamente as palavras. Ao nível da área da Matemática, a maioria da turma consegue responder com êxito ao que lhe é pedido, usa o cálculo mental e resolve problemas matemáticos, utilizando vários métodos. O Estudo do Meio é uma área de grande interesse por parte da maioria dos alunos, não trazendo grandes dificuldades à turma. As Expressão Artísticas permitem que os alunos revelem a sua criatividade e são áreas de bastante interesse para os alunos, apesar do pouco tempo que lhe é destinado. Por fim, o Estudo Acompanhado é uma área bastante rentável e preciosa para ajudar a superar dificuldades apresentadas pelos alunos, quando não é possível colmata-las no decorrer das aulas de cada área.

Uma necessidade encontrada na turma foi o facto de, na maioria das vezes, os alunos não conseguirem trabalhar em grupo. Estes demonstravam não saber respeitar a opinião dos outros elementos do grupo e de serem muito individualistas, pois enquanto trabalhavam em grupo, apercebemo-nos de que dividiam o trabalho e, enquanto um dos elementos realizava o trabalho propriamente dito, o outro elemento apresentava-o à turma. Assim, tornou-se importante dar atenção ao trabalho de grupo e tentar colmatar estas dificuldades apresentadas, através, por exemplo, de debate de ideias.

#### **4. Organização do Ambiente Educativo**

A organização do ambiente educativo no 1º CEB tem bastante influência na aprendizagem dos alunos, nesta linha de pensamento Arends (1995:85) refere que “a maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos.”

#### 4.1. Organização do Espaço e Materiais

A sala de aula do 3º ano é uma sala ampla com uma lateral de janelas que proporcionam uma boa iluminação natural. As secretárias dos alunos encontravam-se dispostas em filas, existindo um intervalo entre elas, formando dois corredores na sala. O grupo encontrava-se organizado a pares, à exceção de dois alunos, que se estavam em secretárias individuais, por se distraírem bastante. Estes lugares foram definidos pela professora cooperante e existiram alterações ao longo do ano letivo, estas são mencionadas por Arends (1995) salientando este que “os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes arranjos das carteiras” (p. 95).

Para além das mesas e cadeiras, existe um quadro, três armários distribuídos pela sala e três mesas de apoio a vários materiais, como livros e dossiês dos alunos. Uma das paredes encontra-se revestida por corticite, servindo para a exposição dos trabalhos dos alunos. “A maneira como o espaço é usado afeta a atmosfera de aprendizagem das salas de aula, influência o diálogo e a comunicação” (Arends, 1995:97).

Na figura abaixo está representada a disposição da sala.

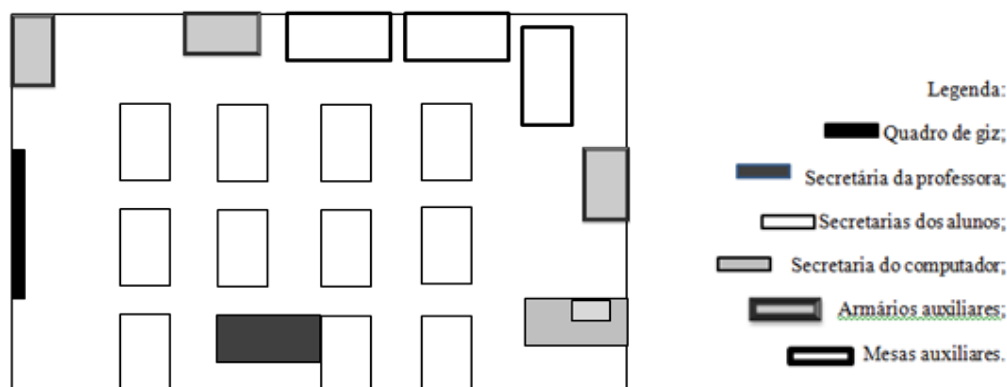


Figura 2 – Organização da sala do 3.º ano.

#### 4.2. Organização do tempo

No 1.º CEB, a organização do tempo traduz-se na realização das atividades propostas, devendo ir ao encontro das planificações e dos planos de aula.

Ao longo do processo ensino-aprendizagem deve existir uma rotina, com um tempo predeterminado para cada uma das atividades. Assim, o tempo torna-se “... o recurso mais importante que o professor tem de controlar: não só quanto tempo deve

ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral” (Arends, 1995:79).

Neste contexto de estágio, a gestão do tempo letivo não é muito flexível, pois a turma tem um horário rigoroso e este deve ser cumprido, o que pode limitar a vida escolar, uma vez que se torna obrigatório o cumprimento desse horário, indo ao encontro do número de horas estipuladas pelo Ministério da Educação, para cada uma das áreas curriculares. A professora cooperante não segue à risca este horário, mas cumpre as horas de cada área curricular, tentando cumprir o mais possível e fazer permutas entre as áreas curriculares de acordo com o que se torna necessário para aquele dia ou para aquela semana.

Seguidamente apresenta-se no quadro 3, o horário letivo da turma, bem como o horário das AEC's, uma vez que todos os alunos as frequentam.

Quadro 3: Horário letivo da turma do 3.º ano.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00-10:30	Português	Matemática	Matemática	Português	Matemática
10:30-11:00	Intervalo				
11:00-12:30	Estudo do Meio	Português	Apoio ao Estudo	Matemática	Português
12:30-14:00	Almoço				
14:00-15:00	Matemática	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio	Expressão Físico-motora
15:00-16:00	Matemática	Expressão Artística	Português	Expressão Artística	Orientação complementar
16:00-16:30	Intervalo				
16:30-17:30	Inglês	Atividade física e desportiva	Expressão Musical	Expressão Dramática	Expressão Plástica

## 5. Metodologia

Ao longo da história da pedagogia têm surgido vários modelos e métodos que refletem diferentes compreensões do que é o professor e do seu papel no âmbito das práticas educativas.

A prática educativa da professora cooperante é orientada pelas planificações a nível de Agrupamento, realizadas no início de cada ano letivo, com a orientação das

metas curriculares de Português e Matemática e com a orientação dos Programas do Ensino Básico- 1.º ciclo, de Estudo do Meio e Expressões. É dada bastante importância aos manuais escolares, estes são muito utilizados e os alunos estão habituados a escrever muito e a realizar muitas fichas. Esta opção foi-nos justificada pela professora cooperante como sendo o que os mantém em silêncio e atentos.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007) existem dois modos de fazer pedagogia: a Pedagogia de Transmissão e a Pedagogia de Participação. Durante muito tempo, as práticas dos professores foram muito mais transmissivas do que participativas.

A pedagogia da transmissão centra-se no professor, na transmissão e no produto e utiliza material estruturado e regulado pelo professor. O professor é considerado como possuidor de conhecimento, como único que tem o papel ativo no processo ensino-aprendizagem, a criança assume um papel passivo, pois recebe a informação proferida em linguagem adulta (Oliveira-Formosinho, 2007)).

Na pedagogia de participação a criança deve envolver-se no processo de aprendizagem e construir as aprendizagens ao longo da sua vida, dando significado à experiência e atuando com confiança. (Oliveira-Formosinho, 2007).

A professora cooperante, apesar de trabalhar muito com o manual escolar e com fichas de trabalho, opta também por uma metodologia participativa, uma vez que todos os temas abordados são conversados e analisados em grande grupo, dando sempre a oportunidade aos alunos de participar e dar a sua opinião, partindo muitas vezes do conhecimento que o aluno já possui.

Com esta metodologia, os alunos, possuem um papel determinante no seu processo educativo, já que eles questionam, interrogam, investigam, levantam hipóteses, planeiam e partilham os conhecimentos entre si.

Quanto ao Plano de Atividades da Turma este deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família. A sua construção inicia-se no 1º período e é da responsabilidade do professor titular de turma, com a colaboração dos representantes dos Pais e Encarregados de Educação. A elaboração deste documento começa com a caracterização da turma, com base nos processos individuais dos alunos e/ou plano

de atividades da turma do ano anterior, nas fichas biográficas e a partir da avaliação diagnóstica.

O Plano de Atividades da Turma é avaliado, uma vez por período, pelo professor titular de turma, pelo conselho de turma e pelos representantes dos pais e encarregados de educação, com vista à sua adequação.

## **Capítulo IV- Itinerário Formativo**

Neste capítulo apresentam-se os momentos de intervenção mais privilegiados e em que consistiram, concretizados durante o estágio realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa II, bem como sua análise e reflexão.

### **1. A minha prática educativa: Da Observação à Prática**

Os docentes de Prática Educativa II facultaram um documento com a calendarização do estágio, com o objetivo de nos orientar neste processo. Esta calendarização estruturava o estágio em duas fases, sendo estas a de observação do contexto educativo, com a duração de três semanas e a fase de intervenção, com a duração de nove semanas.

Em simultâneo à fase de intervenção desenvolveu-se, uma subfase, sendo esta a de implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico, que esteve relacionado com a Unidade Curricular de Seminário Interdisciplinar II- 1.º CEB, presente no plano de estudos do mestrado desenvolvido.

#### **1.1. Primeira fase - Observação do contexto educativo**

A prática de observação, foi de suma importância para que pudéssemos recolher algumas informações, como por exemplo, ter conhecimento do Projeto Educativo de Escola e do Projeto Educativo de Turma, bem como saber da possível existência de alunos com necessidades educativas especiais, qual a metodologia que a professora utiliza, entre outras. Estas informações foram importantes para conhecermos o grupo de alunos, o que estava a ser feito e como, para que posteriormente não nos distanciássemos do que tinha vindo a ser realizado com a turma.

É essencial o conhecimento geral da turma, mas não menos importante, é conhecer cada aluno na sua individualidade, conhecimento que foi sendo aumentado durante todo o estágio.

Como pudemos observar nesta fase e em todo o decorrer do estágio, a família tem uma participação ativa na vida escolar, não muito acentuada nem por parte de todas as famílias de todos os alunos, mas sempre que solicitámos a sua participação

esta foi aceite e concretizada. Segundo José Acuse (2012), a relação entre a escola e família deve basear-se em planear, estabelecer compromissos e acordos mínimos para que o educando/filho tenha uma educação com qualidade, tanto em casa, quanto na escola.

Ainda nesta fase de observação, realizámos, em conjunto, duas atividades de Expressão e Educação Artística, a pedido da professora cooperante, com o intuito de nos integrar e como forma de conhecer os gostos e as capacidades dos alunos, visto que, com estas atividades pudemos observar o que os alunos gostavam de fazer. Estas atividades foram do interesse dos alunos, pois estes empenharam-se e conseguimos chegar a um produto final, neste caso a um teatro de sombras e à construção de um aquário em miniatura (ver apêndice n.º 12).

## **1.2. Segunda fase - Intervenção**

A fase de intervenção estava dividida em três subfases, sendo estas a fase de intervenções alternadas, a fase de intervenções diárias e a fase de intervenção semanal.

Para a elaboração das planificações guiámo-nos pelas planificações da escola, facultadas pela professora cooperante. Inicialmente houve algumas dificuldades na elaboração, tanto das planificações como dos planos de aula, mas com a ajuda do professor supervisor e de algumas colegas da turma de mestrado, penso que conseguimos melhorar e ir ao encontro do que nos foi pedido.

Segundo Pacheco (1990:104) “a planificação é vista como uma atividade prática que permite organizar e contextualizar a ação didática que ocorre ao nível da sala de aula”, assim planificar é determinar o que se vai fazer e como se vai fazer, bem como o tempo que se deve dedicar a cada conteúdo. Ainda sobre este assunto, Libâneo (1994:241) refere que a “preparação de aulas é uma tarefa indispensável”, este deve apresentar-se “num documento escrito que servirá, não só para as ações do professor, como também para possibilitar constantes revisões.”



As planificações e os planos de aula produzidos ao longo do estágio foram muito importantes e enriquecedores para o meu desempenho, pois proporcionaram-me maior confiança na dinamização das aulas.

Na fase de intervenções alternadas tentou-se, que cada estagiária presidisse uma área curricular diferente em cada dia da semana. Assim sendo, trabalhei com os alunos as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão e Educação Plástica.

No que diz respeito às aulas, o trabalho realizado em sala nem sempre acompanhou o que estava determinado nas planificações, mas houve um esforço da minha parte, para não modificar muito essas planificações, visto que existia um horário a seguir. Pude ainda concluir que as planificações possuem um caráter flexível, uma vez que “os acontecimentos na sala de aula, muitas vezes, tomam caminhos inesperados” (Arends, 1995:111).

É importante referir que, para além das atividades planificadas, sempre procurámos ter delineadas algumas atividades complementares, impedindo que as crianças tivessem de esperar, antes de prosseguir para a próxima atividade.

Um aspeto tido em conta, e que considero importante, foi o facto de, em quase todas as aulas, revermos os conteúdos abordados no dia anterior, para que não ficassem esquecidos e para que, sempre que possível, se estabelecer uma ligação com o que iríamos trabalhar nesse dia.

Na fase de intervenção diária já conhecia relativamente bem os alunos e o que “esperar de cada um”, uns eram mais participativos do que outros, e competia-nos a nós professores, mediar essa participação para que todos tivessem oportunidade de dar a sua opinião ou de partilhar o seu conhecimento.

Nesta fase foram pedidas algumas pesquisas, e claro, posteriormente houve tempo para serem apresentadas à turma. A maioria dos alunos pesquisava o que tinha sido pedido e mostrava interesse em apresentar o seu trabalho, o que levava algum tempo, sendo por vezes necessário prolongar o tempo previsto da aula. Na minha opinião, se são pedidas pesquisas aos alunos e se estes têm o trabalho a fazê-las, é importante dar-lhes também espaço para as apresentações das informações recolhidas, como referi anteriormente, todos os alunos devem ter a oportunidade de participar, devendo fazer sempre o esforço de não fugir do tema abordado, cabendo

ao professor, selecionar o que é importante e o que não é tao importante para o momento.

A nossa maior dificuldade foi o facto de não existir quadro branco na sala de aula, onde pudéssemos projetar documentos multimédia que poderiam ser utilizados para diversificar as aulas. Para colmatar essa falta de equipamento, levámos um lençol branco para colocar no quadro de ardósia, assim, sempre que considerava adequado e possível. Deste modo tentámos trabalhar e/ou complementar o tema que estávamos a abordar, utilizando o projetor, para a realização de atividades em grande grupo.

A última fase do estágio foi bastante cansativa, uma vez que cada uma de nós teve de planificar, preparar, e dinamizar as aulas durante os três dias de estágio da semana. Nesta fase, nunca deixando de trabalhar os conteúdos presentes na planificação da escola, pudemos dar mais ênfase ao nosso projeto e à sua conclusão.

Penso que esta fase serviu para que pudéssemos ter uma pequena noção do que nos espera na vida profissional, claro que ainda mais exigente, uma vez que seremos as únicas responsáveis pelas aprendizagens dos alunos.

Segundo Cardoso (2013) para se ser um bom professor é necessário ter um alto profissionalismo, desenvolver práticas inovadoras, ter abertura, colaborar com os alunos e ter uma boa comunicação e estimular a aprendizagem.

Uma das coisas que considero essencial é a motivação, pois se os alunos estiverem motivados e com vontade de aprender já estão predispostos para o novo conhecimento, considero ainda importante relacionar os conteúdos trabalhados com a vida prática e com o seu dia-a-dia.

A maior dificuldade encontrada foi tentar que os alunos seguissem as regras, principalmente a de colocar o dedo no ar para falar. Este comportamento, por vezes, gerou confusão e levou a interrupções das atividades, de modo a que os alunos se apercebessem do que estavam a fazer mal e tentassem modificar esse comportamento.

É essencial referir que a avaliação das aprendizagens dos alunos tem como principal função regular e orientar todo o processo de forma a contribuir para o sucesso educativo (Despacho Normativo nº 50/2005).

Neste contexto de estágio utilizámos dois tipos de avaliação, a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa. A avaliação diagnóstica foi utilizada sempre que iniciado um novo conteúdo, tentando perceber onde os alunos teriam mais dificuldades. A avaliação formativa proporciona o conhecimento, por parte dos professores, das aprendizagens dos alunos e da necessidade ou não de alteração dos seus métodos pedagógicos.

### **1.3. Terceira fase - Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico**

Como já referido anteriormente, esta terceira fase de implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico decorreu simultaneamente com a fase de intervenção.

O trabalho de projeto, segundo Leite, Malpique & Santos (1989:140) é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados”.

Para Katz e Chard (1997) o trabalho de projeto é algo flexível, permitindo que se vá adaptando e construindo progressivamente.

A Pedagogia de Projeto traz vantagens tanto para os alunos como para os professores, assim, segundo Mateus (1995) o trabalho de projeto permite:

praticar competências sociais como a comunicação, trabalho de grupo, gestão de conflitos, tomada de decisões e avaliação de processos; [...] dar lugar à construção pessoal do saber de uma forma interativa, dinâmica, com autonomia e responsabilidade; [...] estimular atitudes investigativas como observar, refletir, criar hábitos de trabalho, planificar, gerir o tempo e os imprevistos, aprender a ser mais solidário, a ter opiniões, a ser mais imaginativo, a criticar, a estar mais atento ao quadro que o rodeia (p.79-80).

No que diz respeito ao nosso projeto este partiu do tema “A saúde do nosso corpo”, incluído no programa de Estudo do Meio de 3.º ano.

O presente projeto foi sugerido por nós, estagiárias, uma vez que considerámos ser importante trabalhar um projeto com ligação a um tema de certa área curricular, neste caso, à de Estudo do Meio. Apesar de trabalharmos esta área de forma mais intensiva, não nos fez esquecer de que este projeto foi desenvolvido de forma interdisciplinar, usando o que cada área curricular tem para oferecer.

Aquando da apresentação do projeto e do tema à turma, esta ficou bastante interessada e mostrou a necessidade de fazer a divulgação do nosso projeto à população, visto ser o tema da saúde importante para toda a comunidade. Os alunos participaram ativamente na escolha do título do projeto e na planificação das atividades que queriam desenvolver e como as desenvolver.

É importante que os alunos na sua aprendizagem se confrontem com problemas abertos, do seu interesse. Os alunos têm de recorrer aos seus conhecimentos prévios, usar competências práticas, pesquisar e desenvolver atividades para chegarem às respostas. Estas situações potenciam aprendizagens diversas nos domínios cognitivos (aquisição de conhecimentos, de métodos de estudo, de estratégias cognitivas...) e afetivo-social (trabalho cooperativo, atitudes, hábitos...). Assim, considerámos como objetivos gerais deste projeto os seguintes:

- Participar em atividades de grupo, adotando um comportamento construtivo, responsável e solidário, valorizar os contributos de cada um em função de objetivos comuns e respeitar os princípios básicos do funcionamento democrático;
- Expressar e discutir ideias pessoais sobre fenómenos e problemas do meio físico e social com vista a uma aprendizagem cooperativa e solidária;
- Ter a capacidade de avaliar situações e falar sobre elas abertamente;
- Utilizar formas variadas de comunicação escrita, oral e gráfica e aplicar técnicas elementares de pesquisa, organização e tratamento de dados;
- Preservar a saúde e segurança do seu corpo de acordo com o conhecimento que tem das suas potencialidades e limitações e respeita e aceita as diferenças individuais.
- Selecionar diferentes fontes de informação (orais, escritas, observação...);
- Utilizar diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida;

- Aprofundar os conhecimentos adquiridos através de atividades práticas;
- Desenvolver hábitos de vida saudável utilizando regras básicas de segurança.

Para que o nosso projeto seguisse uma linha sólida, coerente e objetiva, construímos, em grande grupo, a planificação em teia do projeto (ver apêndice n.º 13).

Seguidamente, realizou-se de forma muito abreviada, o registo e calendarização das atividades pensadas e realizadas no decorrer do projeto “Nós e a saúde do nosso corpo” (ver apêndice n.º 14).

Assim, passo a apresentar algumas das atividades mais importantes. Uma delas foi o “Emocionómetro”, com esta atividade, abordou-se o conteúdo “O seu corpo”, inerente à disciplina de Estudo do Meio, envolvendo o subtópico “Sentimentos e diferentes estados psíquicos”, com o objetivo específico de reconhecer estados psíquicos e respetivas reações físicas, nomeadamente a alegria e a tristeza, envolvendo ainda a área de Educação e Expressão Plástica.

Começou por realizar-se um diálogo com os alunos sobre a importância de partilhar com o outro aquilo que sentimos, posteriormente foi decidido, em conjunto, construir um “Emocionómetro”. Cada aluno teve a oportunidade de, individualmente, transpor para dois círculos de papel, o que os fazia sentir alegres e tristes. Desta forma, como resultado final, obtivemos um cartaz, que procurou representar as alegrias e tristezas, de cada aluno, vividas no seu dia-a-dia.

Outra atividade relevante foi o “Baú dos medos”, esta atividade teve início na aula de Português, onde foram colocadas diversas questões: “O que é o medo?”; “Será que todas as pessoas têm medo?”; “O que é que provoca o medo?”; “Quando é que temos mais medo?”; “Será o medo importante?”; “Devemos falar dele abertamente?”. Todas estas questões obtiveram resposta. Os alunos mostraram-se interessados e quiseram deixar o seu contributo, partilhando as suas experiências pessoais. Posto isto, procedeu-se à leitura e exploração do texto “*Os medos*”, de José Fanha, presente no manual de Português (p. 90). Para concluir a temática abordada, foi proposta a construção de um Baú com os medos. O Baú foi construído em cartão e decorado pelos alunos. Posteriormente, cada aluno, descreveu e ilustrou numa folha, o/os seu/s medo/s, para colocar no Baú dos medos.

Esta atividade, para além do Português, envolveu a área de Expressão Plástica e ainda área do Estudo do Meio, no âmbito do conteúdo “O seu corpo”, procurando trabalhar os sentimentos e os diferentes estados psíquicos.

Não menos impacto teve a atividade “O meu micróbio”, esta atividade iniciou-se com uma pequena conversa sobre visitas, com questões como “Gostam de visitar outras pessoas?”, “Gostam de receber visitas em casa?”, “Quem é que visitam frequentemente e por quem são visitados frequentemente?”. Após esta conversa introdutória prosseguimos para o texto “Os visitantes indesejáveis”, do manual de Português (p. 82).

No dia seguinte, cada aluno construiu o seu micróbio com os materiais trazidos de casa. Com o micróbio concluído, os alunos elaboraram um texto descritivo, este foi utilizado para a posterior apresentação dos micróbios à turma. Houve grande variedade e criatividade tanto na elaboração dos micróbios como na elaboração dos textos descritivos.

Outra atividade importante foi a palestra feita por uma estudante de Enfermagem. Esta realizou-se na fase final do projeto “Nós e a saúde do nosso corpo” e consistiu, na revisão de todos os conteúdos abordados durante o projeto, esta contou com a participação ativa dos alunos.

Seguidamente, a estudante de Enfermagem demonstrou alguns procedimentos de primeiros socorros. Os alunos aprenderam a colocar a vítima em Posição Lateral de Segurança, a medir a pulsação, tendo a oportunidade de fazerem uns com os outros, o que aumentou o interesse dos alunos (ver apêndice n.º 15).

Por último, ocorreu a divulgação, esta consistiu na exposição de todos os trabalhos realizados com os alunos, ao longo do projeto “Nós e a Saúde do nosso Corpo”. A exposição teve lugar numa sala, da escola, que se encontrava devoluta. Foi realizada com os alunos, dando a oportunidade destes participarem livremente na orientação e disposição dos seus trabalhos (ver apêndice n.º 16).

Esta divulgação teve como público-alvo a comunidade escolar, nomeadamente, as restantes turmas, os professores e os funcionários da escola, podendo e devendo, também ser visitada pelos familiares dos alunos. A divulgação às turmas e aos professores foi realizada pelos alunos envolvidos, que numa breve apresentação, focaram os aspetos principais do projeto, bem como as atividades que o integraram.

Sendo um projeto em que os principais intervenientes foram os alunos, tentámos sempre, dar-lhes liberdade, apostar nas suas ideias, cooperar nas atividades e acima de tudo dar-lhes voz, apostando nas suas capacidades, tanto pessoais como coletivas.

A primeira razão que nos levou a avaliar o projeto realizado, remete-se à necessidade de compreender, de um modo concreto e sistemático, o que resultou e o que falhou na implementação do próprio.

A avaliação no final de todo o projeto consistiu na autoavaliação dos comportamentos e atitudes dos alunos, sendo também importante saber a opinião dos alunos, relativamente ao projeto desenvolvido (ver apêndice n.º 17). Após a divulgação da exposição aos outros alunos da escola, estes também deram a sua opinião e preencheram uma ficha de avaliação do trabalho desenvolvido pela turma do 3.º ano (ver apêndice n.º 18). Com a análise destes questionários, realizados por todos os alunos envolvidos, surgiram novas ideias de temas a abordar e de atividades a realizar (ver apêndice n.º 19).

Desde o início que, enquanto grupo pedagógico, tivemos a noção de que não iria ser fácil desenvolver um projeto com a turma. Pois, para além do tempo de concretização do projeto ser reduzido, a turma não estava familiarizada com o trabalho de projeto e apresentavam dificuldades em trabalhar em grupo, como já referido anteriormente. Ainda assim, os alunos mostraram-se entusiasmados, com vontade de colaborar e de fazer algo novo e diferente do habitual.

Apesar dos entraves já mencionados, considerámos que este projeto foi uma mais-valia para o nosso estágio, uma vez que realizámos atividades que potenciaram um novo conhecimento e sempre com um caráter mais lúdico e divertido.





## *PARTE II - EXPERIÊNCIAS - CHAVE*

---



## **1. Investigação: *Abordagem de Mosaico***

A presente experiência-chave diz respeito à componente investigativa, realizada no decorrer do estágio desenvolvido em contexto de Educação Pré-escolar, esta constituiu um importante instrumento de recolha e análise de dados. Esta pequena investigação foi realizada em colaboração com a minha colega de estágio, assim sendo, os métodos utilizados para a recolha de informação foram escolhidos e delineados em conjunto.

Durante muito tempo as crianças foram vistas como um reflexo do adulto. A criança era vista como desprovida de sentido e racionalidade, incompetente e dependente do adulto.

Houve uma evolução das perspetivas acerca do tipo de envolvimento da criança nas atividades ou investigações. Christensen e Prout (2002) apresentam quatro perspetivas sobre a visibilidade da criança na investigação: a criança como objeto, a criança como sujeito, a criança como atriz social e, por fim, a criança como participante. As primeiras duas perspetivas remetem para uma investigação tradicional, encarando a criança como dependente do adulto, sendo este que observa e analisa a vida da criança. Já nas duas últimas perspetivas é realçado o papel da criança, uma vez que são consideradas atores sociais, integradas no processo de investigação.

Partindo destas últimas perspetivas, a *Abordagem de Mosaico* de Clark e Moss (2005) tem como influência a pedagogia de participação em que o objetivo é promover o envolvimento da criança.

A pedagogia de participação centra-se, segundo Oliveira-Formosinho (2012) em quatro eixos pedagógicos fundamentais, ser e estar; pertencer e participar; experimentar e comunicar; narrar e criar.

É de salientar que na pedagogia de participação, o/a educador/a tem o papel de encorajar, favorecer desafios e conceder autonomia às crianças, devendo ser vistas mas também ouvidas.

### **1.1. Abordagem de Mosaico – O que é?**

Esta nova metodologia de investigação foi desenvolvida por Alison Clark e Peter Moss, partindo da documentação pedagógica de Carlila Rinaldi, sendo desenvolvida posteriormente nos JI da cidade de Reggio Emília, no Norte de Itália.

De uma forma simples, esta nova metodologia consiste em escutar as crianças pequenas, utilizando ferramentas verbais e visuais, que permitem compreender as perspetivas das crianças em relação a determinados assuntos, reconhecendo as crianças como co-construtores de significados e *experts* da sua própria vida. Reforçando esta ideia Clark e Moss (2005) enumeram quatro princípios que esta abordagem defende: a criança como especialista da sua própria vida; a criança como comunicadora hábil; a criança como detentora de direitos e, a criança como fabricante de significado.

Clark e Moss (2005) apresentam cinco características desta metodologia:

- Participativa- reconhece a competência da criança, trata-as como peritos e agentes da sua própria vida, privilegia o escutar as crianças.
- Adaptável- pode ser aplicável em diferentes grupos de crianças, tendo o/a educador/a liberdade de o adaptar.
- Reflexiva- incide em quatro etapas fundamentais: ouvir, observar, documentar e interpretar, incluindo as crianças, pais, profissionais para refletir sobre significados.
- Incorporado na prática- pretende que as opiniões das crianças sirvam de base para o trabalho dos/as educadores/as.
- Multimétodo- combina o verbal com o visual, valorizando as brincadeiras, as ações, as reações e as formas simbólicas, como os desenhos e fotografias.

A *Abordagem de Mosaico* é um multimétodo, assim importa referir os vários métodos que se podem utilizar, estes são a fotografia ou vídeo; os circuitos (tours); os mapas; as reuniões; a dramatização; a entrevista; a observação e documentação; e a manta mágica.

A **fotografia ou vídeo** dá a oportunidade à criança de documentar as suas experiências ou algo que considera relevante. Os **circuitos** permitem que a criança explore a instituição, sendo ela a guiar e a registar o que acha mais pertinente. Os **mapas** são a representação dos circuitos, estes servem para as crianças registarem todas as informações pertinentes. As **reuniões** consistem em conversas num ambiente familiar e em grande grupo, de forma informal, onde o adulto deve escutar e não procurar apenas respostas para as questões da investigação. A **dramatização** é utilizada, essencialmente, em crianças com idades inferiores aos dois anos, baseando-se na representação. A **entrevista** é uma conversa informal, é realizada às crianças, aos pais/encarregados de educação, e elementos da comunidade educativa para conhecer as perspetivas das crianças sobre o JI. A **observação e documentação** consistem em conhecer e registar todas as conceções das crianças, fazendo uma avaliação qualitativa dos acontecimentos ao longo da investigação. Por último, a **manta mágica** diz respeito a um momento de conversa, observação e reflexão sobre os momentos mais marcantes da abordagem.

A *Abordagem de Mosaico* desenvolve-se em três fases, na primeira fase, são utilizados diversos métodos participativos nomeadamente as reuniões, fotografias, circuitos, mapas, entre outros e é nesta fase que se reúnem as informações sobre as perspetivas das crianças. A segunda fase destina-se ao tratamento e análise dos dados e decorre ao mesmo tempo da primeira fase. Por fim, a terceira fase, com base em toda a informação recolhida decide-se, em conjunto, as possíveis alterações a realizar, como por exemplo, a transformação de determinadas áreas.

## 1.2. Objetivo da investigação

A utilização desta abordagem teve como objetivo central dar voz às crianças, procurando conhecer o que pensam sobre as suas vivências no JI, dando-lhes a oportunidade de se expressarem de várias formas. A principal preocupação centrou-se em conhecer e perceber o que estas sentem relativamente ao JI, tanto a nível dos espaços, das experiências e das relações interpessoais.

### **1.3. Caracterização dos participantes**

A investigação foi realizada com o enfoque em duas crianças, no entanto todas as outras crianças do grupo tiveram a oportunidade de participar e demonstraram esse interesse. Ao longo do processo uma das crianças deixou de participar por sua livre vontade. Além das crianças, participaram também membros da comunidade educativa, bem como a educadora cooperante e os pais de algumas crianças.

A seleção das duas crianças teve o intuito de perceber as vantagens da aplicação desta abordagem, de acordo com a personalidade das crianças. Assim, a criança L. foi escolhida por ser muito envergonhada e reservada, já a criança M. foi escolhida por ser extrovertida e conversadora.

Esta abordagem pode mostrar-se vantajosa para as crianças mais reservadas, uma vez que lhes oferece a possibilidade de partilhar as suas ideias através de instrumentos menos verbais, como é o caso das fotografias ou desenhos, por exemplo. Não deixando também de ser importante para as crianças mais faladoras uma vez que são utilizados vários instrumentos de recolha de informação, o que leva a criança a poder expressar as suas opiniões de diversas formas.

### **1.4. Implementação e recolha de dados**

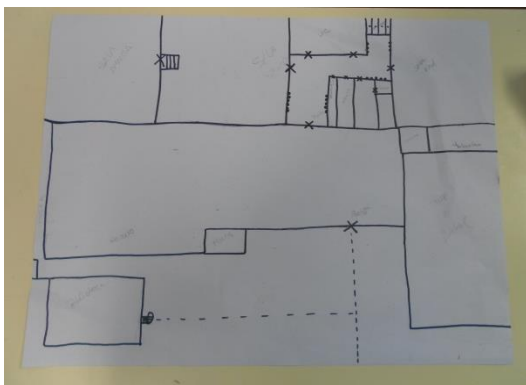
A fase de implementação da *Abordagem de Mosaico* concretiza-se com o recurso aos métodos referidos anteriormente.

Iniciou-se a primeira fase desta abordagem com a formulação de questões orientadoras e com o pedido de autorização, no nosso caso, apenas de informação aos pais e encarregados de educação (ver apêndice n.º 20), uma vez que a educadora já possuía todas as autorizações necessárias desde o início do ano letivo.

Procedeu-se a uma reunião introdutória com todo o grupo, para que todas as crianças tomassem conhecimento do que iríamos fazer e o porquê de precisarmos da ajuda delas, dando-lhes a oportunidade de escolher se queriam participar ou não na investigação. Considero importante que as crianças saibam o que vão fazer e o porquê de o fazer, para assim construírem significado e não estarem a fazer apenas por fazer (ver apêndice n.º 21).

Nesta primeira fase, foram realizadas conversas com as crianças, tendo por base algumas das questões orientadoras, que puderam ser alteradas conforme o rumo da conversa com a criança. Realizaram-se ainda o circuito pela instituição, as fotografias e os comentários sobre os seus interesses, construíram também o mapa e desenhos representativos do que mais gostam no espaço do JI.

Enquanto par pedagógico, tínhamos pensado em começar pelos desenhos do que as crianças mais gostavam no Jardim e pelas conversas mas, ao dizermos o que iríamos fazer na totalidade, as crianças preferiram começar pelos mapas e uma vez que todas demonstraram essa vontade, alterámos um pouco o planeado e começámos por construir o mapa com as crianças de 5 e 6 anos, incluindo as duas crianças em que o estudo assentava, como se pode ver nas figuras 2 e 3 a baixo apresentadas.



**Figura 2- Plano inicial do mapa.**



**Figura 3- Pintura e identificação das zonas presentes no mapa.**

Quanto ao representado no mapa, as crianças conceberam a ideia de que este deveria ser a planta do edifício, para que todas as pessoas que visitassem a instituição soubessem onde estavam, como tal, nós estagiárias permitimos que as crianças realizassem, quase autonomamente, o mapa. Toda a elaboração do mapa foi em grupo, realizada apenas pelas crianças que quiseram participar, e todas as decisões foram tomadas em grupo, como por exemplo a cor de cada zona, apresentando sempre uma justificação para essa escolha.

As crianças devem participar e ter voz ativa na sala de grupo, como foi o caso nesta atividade em que alterámos a planificação de acordo com o que as crianças queriam, assim, segundo Oliveira- Formosinho (2009) “a atividade da criança é

questionar, participar na planificação das atividades e projetos, investigar, cooperar. O papel do professor é organizar o ambiente, escutar e observar para planificar”.

O próximo método que utilizámos foi o circuito, este ocorreu como uma visita guiada à instituição, figura 4, neste método, as crianças, tiveram a oportunidade de expressar o que mais gostavam e o que menos gostavam no JI.



**Figura 4- Circuito pela instituição, em grande grupo.**

Os métodos utilizados posteriormente foram, as fotografias e as entrevistas às crianças. Enquanto todas as crianças brincavam no exterior, estas eram chamadas duas a duas e enquanto uma tirava as fotografias ao que mais lhe interessava na instituição a outra respondia a algumas questões.

Foi dada a cada criança a oportunidade de tirar duas fotografias, é ainda importante referir que apenas uma menina não quis e não tirou as fotografias porque quis ir brincar e disse que não queria. Já com as fotografias reveladas, realizou-se uma reunião e jogo de reconhecimento das fotografias tiradas por todas as crianças para a Abordagem de Mosaico.

Apresentam-se, seguidamente, as fotografias tiradas pelas crianças selecionadas para o estudo.





**Figura 5- Fotografia captada pela criança L. do topo do escorrega e a dois amigos.**



**Figura 6- Fotografia captada pela criança L. aos espaldares.**



**Figura 8- Fotografia tirada pela criança L. à área do recreio.**



**Figura 7- Fotografia captada pela criança M. à área de trabalho da sala azul.**

A criança L. decidiu tirar as duas fotografias no espaço exterior da instituição, referindo que é onde gosta mais de estar, esta referiu ainda, no momento da captação das fotografias, que gostava muito de todo o escorrega e dos colegas, apesar de ser uma criança que, verificámos através da observação participante, brinca muitas vezes sozinha.

A criança M. optou por tirar uma fotografia no espaço exterior da instituição, a todo o espaço do recreio e onde gosta de brincar, como referiu, sendo que a outra fotografia optou por tirar na sala azul, à área de trabalho, porque gosta muito de fazer trabalhos individualmente.

Outro método que utilizámos foram as entrevistas realizadas a todas as crianças, com estas tomámos conhecimento do que estas gostavam no JI, de quem mais

gostavam, do que gostam de fazer e o porquê de irem para o JI. A síntese das respostas das duas crianças selecionadas para a investigação pode ver-se no quadro 4.

**Quadro 4: Síntese das respostas das crianças às questões colocadas.**

<b>Criança L.:</b>	“gosto daquelas coisas de subir e do escorrega, gosto de descer o escorrega e de fazer jogos”.
<b>Criança M.:</b>	“eu gosto de tudo na sala, gosto de brincar na casinha e de fazer desenhos e tudo o que a “educadora” pede”.

Foram realizadas, ainda, entrevistas à educadora cooperante e, no nosso caso, questionários aos pais/encarregados de educação das crianças (ver apêndice n.º 22), já que não tivemos oportunidade para uma conversa com estes, quando iam levar ou buscar as crianças. Como tal, apresenta-se no quadro 5 a síntese das informações recolhidas com a entrevista realizada à educadora cooperante.

**Quadro 5: Síntese da entrevista à educadora cooperante.**

Relativamente à criança L.	Nos primeiros tempos no JI, esta criança chorava muito e não queria ficar sem a mãe, atualmente gosta de ficar no JI. O que mais gosta é dos jogos de construções, da garagem e dos carros e também da pista de comboios.  É uma criança muito tímida não mostra interesse pelo trabalho individual, é muito lento ou não faz as atividades propostas. Necessita sempre de grande ajuda do adulto.
Relativamente à criança M.	Sempre gostou de ir para o JI e sempre demonstrou grande vontade de aprender coisas novas. Gosta das áreas de jogo simbólico, da área de expressão plástica, pede muitas vezes para desenhar e pintar, gosta ainda da área da biblioteca e dos jogos de mesa.  É uma criança que participa muito nas conversas em grande grupo, é muito expressiva e ajuda os colegas mais novos.

Seguidamente apresenta-se, no quadro 6, uma síntese das respostas dos pais/encarregados de educação, das duas crianças em que o estudo assenta, resumo este elaborado por nós estagiárias, com o intuito de perceber a perspetiva dos pais relativamente à vida dos seus educando no JI.

**Quadro 6: Síntese das respostas dos pais/encarregados de educação das crianças L. e M.**

<b>Pais da criança L.:</b>	“Sempre gostou de vir ao Jardim, penso que ele gosta do escorrega e de brincar com os amigos, apesar de ser muito envergonhado. Em casa gosta de brincar, ver desenhos animados, na escola gosta de fazer desenhos e jogos. Penso que não será necessário alterar nada, está bem como está, no aspeto de organização.”
<b>Pais da criança M.:</b>	“A M. ao princípio chorava muito e não queria ficar mas agora fica toda contente. Ela é muito curiosa e gosta de aprender coisas novas e brincar. Em casa gosta de brincar com o cão e comigo (mãe) e com o pai, gosta de brincar aos tios e tias (faz de conta que os pais foram para França e, eu e o pai, somos o tio e a tia). A sala está bem como está.”

À medida que íamos recolhendo a informação, fomos também construindo a manta mágica, com a ajuda de todas as crianças, com o intuito de partilhar todo o processo investigativo, dando-o a conhecer às crianças mas também aos pais/encarregados de educação (ver apêndice n.º 23).

A segunda fase, como já referido anteriormente, decorreu ao mesmo tempo que a primeira e dedicou-se à documentação, observação e análise dos dados recolhidos, realizando a triangulação de dados, para combinar e confrontar informações relevantes e verificar se existem dados contraditórios.

A terceira fase, não estava pensada ser aplicada nesta investigação mas, em conjunto com a educadora, efetuámos algumas alterações no espaço exterior da sala azul (ver apêndice n.º 24), espaço este, que as crianças referiram ser o que mais gostavam na instituição, no decorrer da *Abordagem de Mosaico*.

Por fim, na manta mágica, realizou-se uma conversa sobre a Abordagem de Mosaico, com a finalidade de ser elaborada uma conclusão para a nossa investigação. As crianças colaboraram e referiram que “gostaram de nos ajudar, no trabalho para a nossa escola”, “que o que mais gostaram foi tirar fotografias e fazer o mapa” e que “gostaram que tivéssemos melhorado as áreas que eles mais gostam”.

### **1.5. Triangulação de dados e respetivas conclusões**

Com esta investigação, procurámos dar voz às crianças relativamente ao seu contexto educativo.

Importa referir que as respostas das crianças podem ter sido influenciadas pelo ambiente onde foram entrevistadas, como refere Oliveira-Formosinho (2008) o contexto onde se realizam as entrevistas pode influenciar a forma como a criança responde.

Ao utilizar a *Abordagem de Mosaico*, posso concluir que esta é uma experiência que todos os/as educadores/as deveriam ter para estarem por dentro do que as crianças pensam sobre o JI e das relações que lá se estabelecem.

Ao analisar as respostas das crianças às entrevistas, os desenhos elaborados e até as fotografias tiradas por estas, pude perceber que estas dão bastante importância ao espaço exterior da instituição e às relações de amizade com os seus pares, foi perceptível que cada criança tem o/os seu/seus amigo/s com quem gosta mais de brincar.

Quanto à análise das entrevistas elaboradas às crianças e à educadora, bem como o questionário realizado aos pais/encarregados de educação, estes dois últimos, a educadora cooperante e os pais/encarregados de educação, demonstram conhecer os gostos e interesses das crianças. Como se pode ver nos quadros a cima (quadros 4, 5 e 6), a educadora cooperante e os pais/encarregados de educação referem que a criança L. gosta de fazer jogos mas também que é muito tímida, já a criança refere que gosta de fazer jogos e do escorrega e de brincar com os seus amigos, não referindo que gosta de atividades em grande grupo. No que diz respeito à criança M., a educadora cooperante e os pais/encarregados de educação, referem que gosta de

jogos de “faz de conta”, de desenhar e de comunicar em grande grupo, já a criança refere que gosta de tudo na sala e que gosta muito de aprender coisas novas.

É importante referir que o facto de a criança L. ser mais reservada que a criança M. não influenciou a recolha de dados, demonstrando até bastante interesse em participar e em apresentar aos colegas o que fez. Notou-se uma evolução desta criança ao longo desta abordagem, talvez por não haver ideias certas ou erradas, assim sendo a criança L. estava motivada e confiante e sem medo de que os outros se rissem ou dissessem que algo estava mal.

Concluída esta investigação, afirmo que esta é uma das formas possíveis de perceber importância da participação das crianças na avaliação e no diagnóstico de necessidades do contexto que lhes é tão próximo e sobre o qual devem ter algo a dizer. Considero ainda notória a necessidade da utilização de vários métodos, uma vez que todos eles se complementam e nos ajudam a perceber melhor essas perspetivas.

Em suma, realizar esta investigação não foi fácil mas revelou enormes potencialidades, proporcionando uma nova visão do que achamos sobre as crianças e sobre o que estas têm para oferecer. Segundo Oliveira-Formosinho et al. (2008:91) “ouvir as crianças não é apenas possível, mas é também necessário”.



## 2. As ciências experimentais na Educação Pré-Escolar

“A Ciência é também um processo de produção de conhecimentos”.

(Pereira, 2012:23)

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) constituem o quadro de referência para todos os educadores de infância e destinam-se à organização da componente letiva da EPE. As Áreas de Conteúdo aí enunciadas são: a *Área de Formação Pessoal e Social*; a *Área de Expressão e Comunicação*, e a *Área de Conhecimento do Mundo*, esta última destaca-se nesta experiência chave.

A *Área do Conhecimento do Mundo* «enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê» (Ministério da Educação, 1997:79) e é encarada como uma sensibilização às ciências, que pode estar relacionada com a exploração do meio próximo apontando «para a introdução de aspetos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano: a história, a sociologia, a geografia, a física, a química e a biologia...» (ibidem:80). Cabe ao educador, partindo daquilo que a criança já sabe e da sua curiosidade natural, articular as diferentes áreas de conteúdo e proporcionar oportunidades de aprendizagem que lhe permitam dar sentido ao mundo à sua volta.

Em junho de 1980, especialistas em Ciências sob conselho da UNESCO, concluíram que:

- a Ciência pode ajudar as crianças a pensar de forma lógica em relação aos acontecimentos de todos os dias e a resolver problemas práticos simples;
- a Ciência e suas aplicações tecnológicas podem ajudar a melhorar a qualidade de vida das pessoas;
- dado que o mundo tende a ser influenciado pela Ciência e Tecnologia de forma cada vez mais vinculada, importa que os cidadãos futuros estejam preparados para viver nesse mundo;
- a Ciência, quando ensinada de forma adequada, pode promover o desenvolvimento intelectual das crianças;

- a Ciência pode favorecer aprendizagens noutras áreas curriculares, especialmente na Matemática e na Língua;
- a Ciência pode ser realmente divertida. As crianças gostam de problemas, sejam eles problemas idealizados ou problemas reais identificados no mundo que os rodeia. Se o ensino das Ciências se centrar em reais problemas, explorando as vias de captar os interesses das crianças, nenhuma área curricular pode ser mais motivadora e mais estimulante para as crianças (Harlen, 1983 cit. in Couto, 2012).

Com os progressos da Ciência e da Tecnologia torna-se necessário melhorar a qualidade de ensino das crianças, neste sentido, é necessário “apostar em metodologias que abordam os conhecimentos do Mundo Físico e Social, a começar desde logo ao nível do Pré-Escolar, proporcionando uma aprendizagem experimental direcionada para essas idades e orientada por educadores qualificados e motivados para o efeito” (Catita, 2007:4). Estudos realizados por vários investigadores mostram que a aprendizagem das ciências deve iniciar-se logo nos primeiros anos de vida das crianças, uma vez que “a educação científica precoce promove a capacidade de pensar” (Sá, 2002:30), nesta linha de pensamento, a educadora cooperante dava bastante ênfase às atividades experimentais e dedicava-lhes um bom período de tempo, desde a conversa introdutória, à atividade experimental propriamente dita, bem como às conclusões retiradas, estas atividades eram realizadas em grande grupo e todas as crianças, mais velhas ou mais novas, aprendiam algo novo.

A sensibilização e a aprendizagem precoces são hoje reconhecidas como essenciais na educação científica, devendo assim alargar-se os tempos do *Conhecimento do Mundo* na educação pré-escolar concretizando-o com a realização de atividades experimentais (Fiolhais, 2012). No “horário” da Sala Azul, havia um momento na semana para trabalhar as ciências experimentais, estas eram realizadas na “hora do Dr. Sabichão”, não esquecendo de que é sempre necessário ter o cuidado de contextualizar as atividades experimentais a realizar, bem como de as relacionar com as outras áreas de conteúdo, aproveitando sempre para fazer a ligação com outros temas e outros conhecimentos, previamente adquiridos ou posteriormente necessários.



A partir de 2008 a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular tem vindo a disponibilizar à comunidade educativa um conjunto de brochuras que se constituem como um recurso suplementar para a ação do educador. Estas procuram favorecer uma melhor compreensão e operacionalização das OCEPE, nas diferentes áreas de conteúdo. Concebidas em moldes idênticos às restantes brochuras, “Despertar para a Ciência” inclui um enquadramento teórico que pretende apresentar ao educador a informação mais relevante, no sentido de o capacitar para o desenvolvimento das atividades práticas, de forma a promover a construção de conhecimento das crianças.

Como já referido anteriormente, a educadora cooperante trabalhava muitas vezes as ciências experimentais, nestas eram trabalhadas algumas capacidades investigativas como: observar (naturalmente e com lupas, binóculos); registar; comparar; prever; colocar questões; formular hipóteses; testar as hipóteses; explorar e investigar; interpretar (explicar resultados), e planejar tarefas.

Fiolhais (2012) coloca algumas questões essenciais no que diz respeito à necessidade da realização de atividades experimentais: “Como é que os alunos poderão conhecer o mundo que habitam se não estiverem familiarizados com o meio?” e “Como poderá haver um ensino formal das ciências sem a sensibilização e a motivação proporcionada pela experimentação no jardim de infância, de uma maneira que pode e deve ser lúdica como é próprio do ensino informal?”. Numa forma de responder à última questão Eshach (2007:34, citado por Pereira, 2012) considerou que a aprendizagem informal ocorre sempre e em todo o lado, quer o/a educador/a a planeie ou não, uma vez que resulta das interações que a criança tem com os objetos que existem no ambiente educativo.

Sabendo que as crianças pequenas aprendem sobretudo pela ação, é necessário um envolvimento ativo a nível psicomotor, cognitivo e afetivo para que exista empenho nas atividades de ciências. Como já referido anteriormente, é bastante importante que as atividades experimentais não sejam realizadas de uma forma isolada e descontextualizada, devem ainda ter um carácter lúdico e de descoberta, pois como salienta Vega (2006:40) “a ação de brincar é inerente à criança, como uma qualidade inata. O facto de experimentar ... também acaba por surgir como natural”.

Outras questões que se podem colocar a respeito deste tema são por exemplo: “Será que se realiza entre nós o despertar para a ciência nessas idades?”, “Será que, nos jardins de infância, existem espaços, ainda que reduzidos, para a iniciação à ciência e eles são ocupados com proveito?”.

De acordo com o artigo “De pequenino é que se torce o destino da ciência no jardim de infância” (Fiolhais, 2012) vários indicadores apontam para a deficiência da aprendizagem das ciências em Portugal, no final do ensino básico e, se a ciência estivesse bem no jardim de infância, estaria bem também no ensino básico.

Na Sala Azul, existia tanto o tempo como o espaço dedicado às ciências experimentais, como já referido existia a “hora do Dr. Sabichão” e existia também, na sala, um armário do Dr. Sabichão onde estavam presentes alguns materiais utilizados nas atividades experimentais que se iam realizando. É ainda importante referir que, quando se realizava uma atividade que necessitava de vários dias para se ver alterações, esse material ficava na sala, à vista de todos, para que assim se houvesse alguma alteração, as crianças pudessem, elas próprias, descobrir o que se tinha modificado.

Como refere Lind (1999:79) as crianças são naturalmente curiosas e apaixonadas por aprender, “from birth, children want to learn and they naturally seek out problems to solve”. Estas atitudes, por parte das crianças, indicam que estas se envolvem no pensamento científico mesmo antes de entrarem numa sala de atividades. A primeira atitude científica a transmitir pelos educadores, de modo a responder à curiosidade, deve ser a experimentação, pode-se despertar para a ciência com materiais simples e usando condições comuns.

A ciência realizada com as crianças deve envolver perguntas, pesquisar por respostas, permitir investigações e recolha de dados. A Ciência não pode ser entendida como a memorização de factos, mas sim, um modo de pensar. Para Wilson (2008:1), “Teachers can’t give children “wonderful ideas”; children need to discover or construct their own ideas”. Aprender novos conceitos e construir ideias é um processo ativo e deve ser realizado pela criança, através de uma procura para a obtenção da resposta certa.

Para aprender, as crianças precisam primeiro de sentir e experimentar, sendo fundamental facultar-lhes instrumentos e materiais como “livros, jornais, vídeos,

diapositivos, computador... há materiais muito simples da vida corrente ou do ambiente natural que podem ser usados, e há também materiais específicos tais como ímanes, lupas, binóculos, microscópios...” (Ministério de Educação, 1997:82), ao utilizarem instrumentos deste tipo e explorarem as suas potencialidades, as crianças, já são introduzidas à ciência.

As atividades de ciência experimental oferecem às crianças a possibilidade de conhecerem o mundo de uma forma mais rigorosa e aprofundada, mediante a utilização de diversos procedimentos e capacidades (observar, registar, medir, comparar, contar, descrever, interpretar) que não são exclusivos da ciência, existindo por isso, uma ligação das ciências com outros domínios, nomeadamente das expressões, da matemática e da linguagem. Assim sendo, segundo Fialho (2007:2), as atividades experimentais “servem para ajudar as crianças a desenvolverem capacidades, a adquirirem procedimentos que lhe permitam explorar o meio participando ativamente na construção do seu próprio conhecimento”.

Atendendo ao que foi referido anteriormente e conforme é mencionado por Eshach (2006), citado por Martins *et al.* (2009), foram apontadas várias razões para que o ensino das ciências se inicie logo desde os primeiros anos de vida:

- A educação em ciências contribui para uma imagem positiva e refletida acerca da ciência.
- Uma exposição precoce a fenómenos científicos favorece uma melhor compreensão dos conceitos apresentados mais tarde, no ensino básico.
- A utilização de uma linguagem cientificamente adequada com crianças pequenas pode influenciar o desenvolvimento de conceitos científicos.
- A educação em ciências favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente (p.13).

Ainda relacionado com o mesmo assunto, Pinto (2014) apresenta outras razões a favor do ensino da ciência na educação pré-escolar:

- Desenvolve a curiosidade natural da criança;
- Encoraja e desenvolve as ideias e interesses das crianças;
- Permite a compreensão de fenómenos naturais;
- Desenvolve a capacidade de raciocínio e a utilização de argumentos de forma lógica;

- Desenvolve a capacidade de resolução de problemas;
- Desenvolve atitudes positivas face ao processo de aprendizagem;
- Permite a compreensão do papel da ciência na vida quotidiana;
- Permite uma visão mais alargada sobre a ciência no futuro e na sociedade (p.38).

Considerando as razões apresentadas anteriormente, as atividades científicas devem partir de problemas que as crianças têm de resolver, dos seus interesses e das ideias que estas possuem acerca dos assuntos abordados.

O papel do/a educador/a é criar situações significantes nas quais as crianças possam manifestar as suas ideias e discuti-las com os outros, confrontá-las com a informação disponível e o resultado experimental, tomando consciência de que existem ideias diferentes que servem para explicar os mesmos fenómenos. O/A educador/a tem de ajudar as crianças a tornar claras as suas ideias, através do questionamento, da observação das suas ações, dos seus desenhos, das conversas com os seus pares e não deverá corrigir as suas respostas mas criar novas oportunidades que permitam à criança autocorrigir-se (Fialho, 2007), todos estes aspetos eram tidos em conta nas atividades realizadas na Sala Azul e todas as crianças, como a ajuda da educadora e dos colegas, chegavam a conclusões e construíam conhecimento.

Nas atividades experimentais realizadas com o grupo, começava-se por apresentar os materiais e questionar as crianças sobre o que achavam que se iria realizar com os materiais apresentados, explicava-se de uma forma breve o que iríamos fazer, registava-se as opiniões das crianças sobre o que pensavam que iria acontecer, realizava-se a atividade e posteriormente confrontava-se o que tinha sido dito previamente com o que realmente tinha acontecido e, em grande grupo, tentávamos descobrir a razão ou a explicação de ter sido diferente ou igual ao que se tinha pensado anteriormente. Por fim, as crianças, registavam, ou seja, na maioria das vezes, desenhavam o que tinha sido feito e o que tinha acontecido.

No que diz respeito ao educador, este deve, em todas as atividades científicas, registar as ideias das crianças; encorajar as explicações e previsões (o que irá acontecer? porque é que aconteceu?); incentivar a utilização de diferentes tipos de

registos (texto, desenhos, gráficos) e envolver as crianças na decisão da forma e do conteúdo dos registos; falar sobre os resultados alcançados e rever os passos seguidos. (Fialho, 2007).

Todas as crianças se mostravam interessadas e participavam ativamente nas atividades experimentais, razão esta que pode estar relacionada com o facto de as atividades serem pensadas e idealizadas de acordo com os interesses do grupo, o que levava à criação de um ambiente de troca de ideias e interajuda importante nas relações interpessoais e na construção de conhecimento.

A criança cria as suas próprias ideias para explicar o mundo que a rodeia. O educador tem de considerar e valorizar essas ideias de forma a compreender o raciocínio das crianças e adequar a sua atuação educativa às necessidades manifestadas. É importante, que o educador incentive o diálogo, para poder adequar a planificação e realização de atividades em que as crianças “aprendam fazendo”.

Segundo Fialho (2007) existem quatro atividades de ciências experimentais distintas, sendo elas as experiências de exploração, as experiências sensoriais, as experiências de verificação/ilustração e as experiências investigativas.

As experiências de exploração estão são baseadas na visão, no olfato, no paladar, no tato e na audição, sendo relevante que as crianças possam interagir livremente com diferentes objetos e materiais, possam fazer previsões e testar previsões. As experiências sensoriais promovem a capacidade de observar, centrando-se em aspetos relevantes, esta observação vai permitir agrupar materiais de diferentes formas, de acordo com as características observáveis e com as suas propriedades. As experiências de verificação/ilustração servem para ilustrar conceitos. As atividades devem ser preparadas pelo/a educador/a, que fornece os materiais, dá instruções e confronta as crianças com situações, ajudando-as na sua compreensão. As experiências investigativas podem ser mais ou menos dirigidas, estas permitem dar seguimento às ideias e questões das crianças, fazer previsões, testar hipóteses, realizar experiências e resolver problemas.

Enquanto estagiária, observei e realizei, em conjunto com a minha colega e com a educadora cooperante, experiências de exploração, experiências sensoriais e experiências de verificação/ilustração. Algumas das atividades experimentais

realizadas foram por exemplo a observação, classificação e agrupamento de várias folhas de árvores segundo determinadas características; a observação e ilustração da evolução dos bichos-da-seda; sementeira de feijão e grão com a aplicação das variáveis água e luz, classificação, observação e ilustração dos acontecimentos; observação e verificação das diferentes fases da lua e da existência do dia e da noite (ver apêndice n.º 25).

Em síntese, as atividades experimentais em ciências, desenvolvidas na área do Conhecimento do Mundo, devem ocupar um lugar essencial na aprendizagem das crianças, despertando a sua curiosidade natural e incentivando o seu espírito de descoberta.

### **3. A importância da Biblioteca Escolar**

“A presença da biblioteca escolar na prática dos jardins de infância deve assumir uma dimensão globalizante e integradora.”

Conde, E., Mendinhos, I., Correia, P. Martins, R., Cabral, A. & Nogueira, A.  
(2012:14)

Com esta experiência-chave pretendendo salientar a importância e o papel que a biblioteca escolar assume na formação de crianças leitoras, ao longo da sua escolaridade.

A palavra biblioteca deriva do grego “bibliothéke” que significa lugar onde se guardam livros. Ao longo do tempo, as bibliotecas foram ganhando cada vez mais interesse e público, hoje em dia, existem bibliotecas Nacionais, Municipais e mais recentemente as bibliotecas escolares, a qual faço mais referência nesta experiência-chave.

O principal objetivo das bibliotecas escolares, vai no sentido de facilitar o desenvolvimento cultural e o acesso à informação, passando pela promoção da leitura, sendo bastante importante que os/as educadores/as ou professores/as e as crianças ou alunos se sintam motivados para a utilização do espaço da biblioteca escolar, pois a sua utilização deve ser voluntária.

Segundo o Manifesto da Biblioteca Escolar (2000) a biblioteca escolar é essencial a qualquer estratégia a longo prazo nos domínios da literacia, educação, informação e desenvolvimento económico, social e cultural. Esta é da responsabilidade das autoridades locais, regionais ou nacionais, devendo ser apoiada por legislação e políticas específicas. As bibliotecas escolares devem ter meios financeiros suficientes para assegurar a existência de pessoal com formação, documentos, tecnologias e equipamentos e ser de utilização gratuita.

Em Portugal, muitas das instituições de educação pré-escolar e escolas do ensino básico ainda não possuem uma verdadeira dinamização da biblioteca escolar, o que pode ocorrer por diversos fatores, desde o tipo de instalações físicas das bibliotecas,

à falta de acervo bibliográfico ou mesmo à escassa formação, nesta área, dos/as professores/as responsáveis pelas mesmas (Balça<sup>6</sup>, s.d.).

Silva (2003) menciona que em cada instituição de educação pré-escolar se deve criar uma biblioteca escolar, sendo essencial para a formação das crianças, em relação à leitura e à criação de hábitos de frequência de bibliotecas.

Na instituição onde realizei o meu estágio, a biblioteca escolar tinha bastante importância para a comunidade educativa, na sala de grupo existia a área da biblioteca e existia ainda uma biblioteca para toda a escola, esta era muitas vezes utilizada como um recurso essencial, tanto pelas crianças do JI como pelos alunos do 1.º CEB.

Na educação pré-escolar, é fundamental a presença na sala de atividades da área da biblioteca, constituindo-se esta área como um espaço informal, onde as crianças tinham livre acesso aos materiais de leitura. Este espaço era muito utilizado pelas crianças, maioritariamente por crianças do sexo feminino, que fingiam contar histórias aos colegas ou aos bonecos.

Deste modo, Balça (s.d.) considera essencial que neste espaço exista estantes ou caixas ou pequenos armários, que estejam ao alcance das crianças, nos quais elas possam manipular e arrumar facilmente os livros, bem como mesas, cadeiras, pequenos sofás ou almofadas, neste espaço as crianças apropriam-se dos livros, familiarizando-se assim com o código escrito, sendo importante para a construção de algumas regras da escrita mas também suscitando na criança o desejo de aprender a ler. A Sala Azul possuía uma estante com alguns livros, bem como uma manta com almofadas onde as crianças poderiam desfrutar dos livros, observando-os e manuseando-os, possuía ainda uma caixa onde eram transportados os livros, requisitados pelas crianças, da biblioteca escolar para a sala de grupo e da sala de grupo novamente para a biblioteca escolar (ver apêndice n.º 26).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar é referido que

o gosto e o interesse pelo livro e pela palavra escrita inicia-se na educação pré-escolar. O contacto e frequência de bibliotecas pode também começar nesta idade, se as crianças tiverem oportunidade de utilizar, explorar e compreender a

---

<sup>6</sup> Professora da Universidade de Évora - Departamento de Pedagogia e Educação.



necessidade de as consultar e de as utilizar como espaço de recreio e de cultura. (Ministério da Educação, 1997:72).

Balça (s.d.) afirma que “a organização e a arrumação dos livros nesta área pedagógica deve ser feita pelas crianças com o auxílio do/a educador/a de infância, com alguma periodicidade, para que elas contactem com os livros” (p.210). Na Sala Azul todas as crianças, quer as mais velhas como as mais novas, têm a responsabilidade de arrumar os materiais e o espaço onde estiveram a trabalhar, visto que, o facto de implicar as crianças na dinamização destas tarefas possibilita, desde muito cedo, a interiorização de regras e a promoção do sentido de responsabilidade.

Ainda Balça (s.d.) refere que as preocupações com a literacia estão presentes a nível mundial, de tal modo que a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, proclamou a década 2003/2012 como, a Década Internacional da Literacia. Com o Despacho conjunto nº 43 ME/MC/95 de 29 de Dezembro procedeu-se ao lançamento da rede de bibliotecas escolares em Portugal, como uma forma de fomentar a leitura pública, de forma a responder a questões ligadas à literacia, designadamente com a falta de hábitos e de práticas de leitura da população portuguesa.

O lançamento da rede de bibliotecas escolares, vem atribuir a importância que este recurso educativo tem na formação de crianças leitoras, proporcionando-lhes um outro espaço para leitura e para acesso a todo o tipo de informação. A Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), no artigo 44º, ponto 2, consagra as bibliotecas escolares “como um recurso educativo privilegiado”.

Para que os objetivos da educação possam ser atingidos, é necessário que os meios utilizados sejam compatíveis e eficazes. Portanto, entre os diversos recursos educativos encontra-se a biblioteca, considerada um recurso indispensável para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

Na conceção de vários autores, as bibliotecas escolares não devem estar separadas da vida escolar, assim segundo Veiga, Barroso, Calixto, Calçada, Gaspar (1997) a biblioteca deve ser percebida como uma unidade da escola, integrando as suas atividades no projeto educativo da própria escola e desempenhando um papel fulcral em diversos domínios como, a aprendizagem da leitura, o fomento do prazer

de ler ou a promoção de hábitos de leitura. O hábito da leitura deve formar-se na infância, antes mesmo das experiências de leitura propriamente dita, o que torna o manuseamento e o contacto com os livros tão importante.

O grupo da Sala Azul e da Sala Amarela, a outra sala de atividades da instituição, tinham um contacto assíduo com a biblioteca escolar, apesar da pequena área da biblioteca na sala de atividades, a ida à biblioteca escolar era realizada todas as quartas-feiras à tarde. Nestas visitas a professora bibliotecária apresentava um livro, este livro era escolhido pelas crianças, uma vez que a professora bibliotecária dava sempre duas opções depois era realizada uma votação, o livro que tinha mais votos era o apresentado. Este momento de leitura deve ser bem planeado, visto que o intuito é incentivar e estimular o gosto pela leitura, o que concede bastante importância ao/a professor/a bibliotecário/a, não minimizando o bem-estar necessário para a aprendizagem, neste caso, as crianças, estavam sentadas em cadeiras individuais e colocadas em círculo para que todos tivessem contacto visual com o livro.

Ainda nestas visitas eram devolvidos os livros que as crianças tinham levado para casa na semana anterior e requisitados novos livros, a professora bibliotecária dava algumas sugestões de livros mas ainda assim, as crianças, na sua maioria requisitava muitas vezes livros repetidos.

Para Calixto (1996) citado por Balça (s.d.), a biblioteca escolar desempenha dois papéis, “em primeiro lugar, é o recurso de informação prioritário da escola; em segundo, é o local privilegiado para o desenvolvimento, nas crianças e nos jovens, de capacidades e de competências designadas por habilidades de informação” (p. 209). Com o contacto com a biblioteca escolar, as crianças apercebiam-se de que existia muita informação naquele lugar e chegaram a referir, durante uma conversa, que era “um bom sítio para fazer pesquisas”.

Assim, a biblioteca escolar tem a função formativa de desenvolver nos alunos hábitos de leitura e de estudo e também competências no âmbito da informação e da investigação (Silva, 2002), na mesma linha de pensamento, Clemente (2008:78), refere que a biblioteca escolar “desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimula a imaginação, permitindo-lhe tornarem-se cidadãos responsáveis”.

Segundo Sequeira (2002) as bibliotecas são essenciais para o bom desenvolvimento das crianças e jovens pois

“É conhecido o papel que a leitura desempenha no desenvolver e enriquecer da personalidade do indivíduo, promovendo autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico... Sabe-se também como todos estes aspetos são fulcrais na educação do jovem para uma sociedade em mudança” (p.70).

Para além de favorecer a pesquisa e o conhecimento, a biblioteca escolar, é também um espaço de conquista de leitores, como já referido anteriormente, sendo uma atividade essencial a Hora do Conto. Para além do livro apresentado, na biblioteca escolar, todas as quartas-feiras à tarde, também por parte da educadora cooperante, e posteriormente por nós estagiárias, era dada bastante importância à leitura e ao reconto de histórias. Também na sala de atividades existia a Hora do Conto, esta realizava-se às terças-feiras de manhã, contudo a leitura de história ia para além desse dia pois, muitas vezes, as crianças levavam livros de casa e pediam que fossem lidos para o grupo, essa leitura era feita sempre que possível.

A leitura ocupa na área da educação, um lugar de destaque, pois faz parte do percurso escolar e prolonga-se durante a sua vida. Assim, é essencial que a criança seja motivada para aprender, sempre que possível, acompanhada da leitura, o que torna essencial que o/a professor/a bibliotecário/a, ou o/a educador/a na sua sala de atividades, dê animo à hora do conto. A animação da leitura é das atividades mais importantes para despertar futuros leitores, o que torna tão importante o facto de se utilizar material atraente e que suscite interesse e motivação das crianças (Solé, 1998 citado por Albuquerque, 2010). Este trabalho de preparação e dinamização deve ser elaborado pelo/a educador/a do grupo, sempre que as atividades se realizarem na sala de atividades mas também sempre que necessário pelo/a professor/a bibliotecário/a, na sala de atividades ou na biblioteca escolar.

Muitas vezes é necessário que o/a próprio/a educador/a ou o/a professor/a bibliotecário/a construa material atraente para apresentar às crianças, pois, na maioria das vezes, não existe nas instituições.

É ainda importante que exista uma boa relação entre o/a educador/a e o professor/a bibliotecário/a, uma vez que podem e devem trocar informações sobre os

interesses das crianças e apoiarem-se mutuamente na construção de material. Esta boa relação existia na nossa instituição e, enquanto estagiárias, tivemos a oportunidade de estar presentes e de ajudar na elaboração de material didático, em conjunto com as educadoras e com a professora bibliotecária. Com esta boa relação existente entre todos os intervenientes da instituição, o pedido de colaboração em projetos é sempre bem recebido, assim, como já referido no itinerário formativo, a educadora cooperante teve a ideia de recrear um livro, em tamanho grande, para o tornar mais apelativo. Esta construção necessitou de bastantes pormenores e foi muito trabalhosa, pois o pretendido era tornar o livro, elaborado no JI, o mais parecido possível com o livro original.

Segundo o Manifesto da Biblioteca Escolar (2000), devemos atribuir às bibliotecas escolares funções de:

- apoiar e promover os objetivos educativos definidos de acordo com as finalidades e currículo da escola;
  - criar e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida;
  - proporcionar oportunidades de utilização e produção de informação que possibilitem a aquisição de conhecimentos, a compreensão, o desenvolvimento da imaginação e o lazer;
- apoiar os alunos na aprendizagem e na prática de competências de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza e do suporte, tendo em conta as formas de comunicação no seio da comunidade;
- providenciar acesso aos recursos locais, regionais, nacionais e globais e às oportunidades que confrontem os alunos com ideias, experiências e opiniões diversificadas;
  - organizar atividades que favoreçam a consciência e a sensibilização para as questões de ordem cultural e social;
  - trabalhar com alunos, professores, órgãos de gestão e pais de modo a cumprir a missão da escola;
  - defender a ideia de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são essenciais à construção de uma cidadania efetiva e responsável e à participação na democracia;

- promover a leitura, os recursos e serviços da biblioteca escolar junto da comunidade escolar e fora dela (p. 2).

Albuquerque (2010) faz referência às diretrizes da UNESCO (2006), onde é referido que a biblioteca escolar deve ser próxima das salas de atividade ou de aulas, em piso térreo, com iluminação apropriada, com a dimensão adequada para a organização do espaço. A biblioteca escolar da instituição estava sediada num contentor, por não existirem salas disponíveis, ainda assim respeitava a maioria das diretrizes da UNESCO (2006), pois no que diz respeito às dimensões estas eram um pouco limitativas, já que apenas poderia estar um grupo de cada vez, por falta de espaço.

O desejo de aprender a ler existe nas crianças, assim compete à escola desenvolvê-lo e mantê-lo. Na biblioteca escolar é possível incentivar o hábito da leitura, desde que sejam oferecidas atividades atraentes para que as crianças se sintam à vontade e gostem de frequentá-la, assim sendo a seleção dos documentos e materiais a serem oferecidos deve estar ajustada aos hábitos, à idade, ao contexto e aos interesses das crianças. Quanto ao/a professor/a bibliotecário/a, este deve criar atividades interdisciplinares, deve ter uma boa relação com as crianças para que estes se sintam bem ao solicitar os serviços da biblioteca (Albuquerque, 2010).

No que diz respeito às atividades desenvolvidas na biblioteca escolar, apenas presenciámos a leitura de histórias e das trocas de livros, possivelmente por falta de tempo, uma vez que a professora responsável apenas estava presente duas vezes por semana na instituição, o que não lhe dava tempo para a realização de mais atividades. Quanto à relação existente, entre as crianças e a professora bibliotecária, esta era de afeto e cumplicidade, pois já se conhecem desde o início do ano, o que tornava a seleção dos livros mais fácil e assertiva, pois havia sempre um grande entusiasmo com as histórias apresentadas.

Segundo Albuquerque (2010) para as crianças com idades dos 3 aos 6 anos, os livros mais adequados serão num material como o cartão, com uma encadernação resistente, com imagens e personagens que sejam próximas da realidade da criança. “O livro para crianças pequenas tem de representar o seu mundo e as experiências vividas no quotidiano” (ibidem:36).

Nestas idades, para além do/a educador/a e do/a professor/a bibliotecário/a, também os pais devem estar sensibilizados para a introdução de hábitos de leitura. As bibliotecas, junto com a escola e com as famílias são os três núcleos principais da promoção da leitura. É fundamental que haja, nestes três núcleos, coerência e continuidade nas medidas de promoção dos hábitos leitores desde as primeiras idades. Nesta linha de pensamento são realizadas as já referidas requisições e trocas de livros, promovendo assim a ligação entre a biblioteca escolar e as famílias. Assim, e como já referi anteriormente, a leitura de histórias é essencial na pedagogia, tanto em casa com os pais, na sala de atividades com o/a educador/a ou na biblioteca escolar com o/a professor/a bibliotecário/a.

Concluindo, o desenvolvimento e a dinamização das bibliotecas escolares são deveras importantes, para que a escola possa promover a leitura e possa formar crianças leitoras que mantenham os seus hábitos de leitura, terminada a escolaridade obrigatória.

Segundo Silva (2002) a situação das bibliotecas escolares em Portugal ainda está longe de ser ideal, quer em termos da sua implementação quer em relação aos serviços que presta quer em termos de frequência por parte das crianças e alunos, apesar de já existirem escolas, onde a biblioteca é dinamizada com sucesso e frequentada assiduamente pelas crianças e alunos, como a instituição onde realizei a prática educativa, o que é uma mais-valia, visto que a utilização da biblioteca pelas crianças, trás vantagens futuras.

Para terminar Calixto (1996, citado por Balça (s.d.)) salienta a necessidade de todos/as educadores/as e os/as professores/as incentivarem e encaminharem as crianças ou os alunos para a utilização da biblioteca. O/a educador/a deve ser ele próprio um leitor, tem de estar informado e ler as obras literárias para crianças e conhecer as preferências de leitura dos mais novos, para assim poder ir ao encontro dos seus interesses e necessidades.

#### **4. Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA)**

“De todas as perturbações do desenvolvimento, esta é seguramente aquela em relação à qual todos têm uma opinião”.

(Antunes. N. L., 2009:147).

Esta experiência-chave foi desencadeada por acontecimentos ocorridos dentro da sala de aula do 3.º ano e que levou à observação de comportamentos e a pensar no que, estes alunos (diagnosticados com PHDA), necessitavam para atingirem os objetivos de cada aula.

A história do desenvolvimento da PHDA é longa e, segundo Alvarez (2014) foi em 1798 que se deu o nome de Transtorno de Défice de Atenção/Hiperatividade a um síndrome neurobiológico, descrito pela primeira vez pelo médico Alexander Crichton.

Na década de 50, o estudo desta problemática foi centrado nas crianças, pois acreditava-se que era uma condição infantil e que os seus sintomas desapareciam com o passar dos anos (Costa, 2012; Alvarez, 2014).

A American Psychiatric Association (APA, 2002) classifica a PHDA como uma perturbação neuro-comportamental caracterizada pela constante falta de atenção e/ou excesso de impulsividade-hiperatividade. A PHDA traduz-se numa desadaptação da criança à vida quotidiana a vários níveis: pessoal, social, familiar e escolar. Os sintomas surgem frequentemente durante a infância, normalmente antes dos 7 anos de idade (ibidem).

Esta perturbação também é considerada uma desordem médica, que pode ser causada por fatores que afetam o desenvolvimento do cérebro. Costa (2012) faz referência a cientistas que concordam que a PHDA “afeta várias áreas do cérebro na área frontal. Essas áreas envolvidas são responsáveis por certas funções específicas que controlam, nomeadamente, a regulação do comportamento, a memória, pensamento e organização” (p. 20).

Para Nuno Lobo Antunes (2009) esta perturbação é caracterizada pela “incapacidade da criança se focar ou concentrar em uma atividade. Assim sendo,

indica uma dificuldade na seleção dos estímulos relevantes, em manter a atenção orientada durante um período de alguns minutos” (p. 148).

Segundo Lopes (2004) esta perturbação encontra-se associada a agitação, inquietude, desorganização, imaturidade, problemas de aprendizagem, irresponsabilidade, preguiça, entre outras. As crianças com esta perturbação têm dificuldade em manter a atenção na concretização das tarefas propostas pelo/a professor/a e em gerir corretamente o tempo e o seu espaço, afetando o rendimento escolar.

Inicialmente, a professora cooperante, não nos comunicou a existência de dois alunos com diagnóstico de PHDA. Apesar do desconhecimento, com o passar dos dias, logo na fase inicial de observação, pude verificar que estes alunos apresentavam alguns sinais indicadores desta perturbação, como por exemplo agitação, desorganização, dificuldade em manter a atenção e consequentemente um baixo rendimento escolar.

Neste caso, os alunos diagnosticados com PHDA eram do sexo masculino, o que vai ao encontro com o exposto pela APA (2002), onde é referido que a PHDA afeta com maior frequência os rapazes do que as raparigas, independentemente da idade ou de outras variáveis sociodemográficas. Segundo Alvarez (2014:14) “uma das razões apontada pelos especialistas para a discrepância entre rapazes e raparigas diagnosticadas com PHDA são os fatores culturais/educacionais”, também as diferenças físicas, mais concretamente as diferenças hormonais e de maturação do sistema nervoso central podem justificar esta discrepância (ibidem).

#### **4.1. Problemas associados a esta problemática e diagnóstico**

A PHDA é um padrão persistente de desatenção/hiperatividade, e alguns sintomas hiperativo-impulsivos interferem no relacionamento interpessoal. (Costa, 2012:21).

Como em qualquer outra perturbação, quanto mais cedo diagnosticada mais cedo se conseguem obter melhores resultados. O diagnóstico clínico é uma avaliação bastante complexa, para um correto diagnóstico da PHDA é imprescindível recorrer



a uma avaliação junto de profissionais experientes nesta área, como o psicólogo e o pedopsiquiatra (Parker, 2003).

A PHDA apresenta três características fundamentais, o Défice de Atenção, a Hiperatividade e a Impulsividade. Estas características são consideradas essenciais para a elaboração do diagnóstico, sendo importante referir que a maioria das crianças com PHDA apresenta pelo menos uma ou duas destas características (APA, 2002).

Não é possível deixar de relacionar a PHDA e as dificuldades de aprendizagem, pois devido à falta de atenção, as dificuldades acabam por surgir. Esta realidade estava presente nestes dois alunos, apesar de não terem negativa nos testes, eram os alunos com notas mais baixas, o que levava à desmotivação e à baixa autoestima. Como referido, não menos importantes são os problemas relacionados com a autoestima que muitas vezes afetam as crianças com PHDA. A baixa autoestima leva inevitavelmente a uma perda de motivação, levando a que estes desistam, muitas vezes, de fazer um esforço para ter sucesso na escola (Costa, 2012). Tal acontece com ambos os alunos aqui indicados, pois era visível e frequente a falta de motivação e de autoconfiança presente nos seus trabalhos e nas suas participações orais, era comum referirem que não eram capazes e não sabiam, atitudes que tentámos ao máximo alterar, fazendo com que participassem mais, tanto nas atividades individuais como nas de grande grupo.

O termo “Défice de atenção” quando associado a uma criança com PHDA descreve um aluno que tem dificuldade em focar e manter a atenção em situações contínuas (Costa, 2012). Estas crianças são normalmente desorganizadas, tem dificuldades em lembrar-se de pormenores, perdem constantemente objetos ou bens.

A criança com PHDA está constantemente ativa, hiperativa. Em idade escolar mexem-se frequentemente no seu lugar demonstrando imensa dificuldade em realizar tarefas e revelando algum desagrado por atividades que implicam demasiado tempo sem ação.

Para Selikowitz (2010) a impulsividade, é a dificuldade de pensar antes de agir. A falta de controlo emocional leva a criança a agir sem refletir e sem avaliar as consequências dos seus atos, a nível cognitivo, a impulsividade afeta sobretudo o desempenho escolar.

A APA apresenta, no Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (2002), os critérios de diagnóstico de Défice de atenção e os critérios de diagnóstico de Hiperatividade e Impulsividade. Para que estes sejam diagnosticados devem existir nas crianças, seis (ou mais) dos sintomas apresentados e devem persistir por pelo menos 6 meses (ver anexo n.º 3).

Partindo da utilização destes critérios, elaborou-se um quadro, através da observação dos comportamentos e atitudes, em contexto de sala de aula (ver apêndice n.º 27). Nesta, estão presentes o aluno R e G, os dois alunos diagnosticados com PHDA, e apesar de, esta observação, não persistir durante seis meses, a referida tabela serviu para conhecer melhor os alunos.

Apesar destes dois alunos estarem diagnosticados com PHDA, são visíveis diferenças, quer nos comportamentos quer nas atitudes, em sala de aula.

Utilizando o quadro 9, referindo-se ao Défice de atenção, pode dizer-se que os comportamentos dos alunos estão muito próximos, pois, ambos, cometiam muitos erros ortográficos, por exemplo a copiar do quadro, o aluno R chegou a dizer, referindo-se a uma palavra copiada do quadro para o seu caderno, “está mal escrito, copiei mal, eu sou muito distraído”. Os dois alunos tinham dificuldade em manter a atenção nas atividades, distraíam-se muito facilmente e por vezes necessitavam apenas da presença de um adulto para se focarem e conseguirem realizar a atividade até ao fim, tinham ainda dificuldade em seguir instruções. Apenas o aluno R perdia com frequência material escolar, como o lápis, a borracha, o livro, sendo que por vezes, estas desculpas eram utilizadas, pelo aluno, para que não realizasse certa atividade, este material servia também para brincar.

No que diz respeito à Hiperatividade e Impulsividade, pode verificar-se, através do quadro 10, que existem algumas diferenças entre os alunos. Ainda assim, ambos se movimentavam excessivamente, andavam pela sala sem haver necessidade e, na maioria das vezes, sem pedir autorização, falavam em excesso com os colegas à sua volta e tinham dificuldade em esperar pela sua vez para falar.

De acordo com o observado, em contexto de sala de aula, o aluno G apresentava apenas quatro sintomas presentes nos critérios de diagnóstico de hiperatividade e impulsividade, sendo necessário, seis ou mais sintomas, para ser diagnosticado com hiperatividade e impulsividade.

Já o aluno R, para além dos sintomas anteriormente apresentados apresentava ainda dificuldade em jogar ou em participar em atividades mais calmas e tinha muita dificuldade em esperar pela sua vez para responder a questões, precipitando as respostas ou interferindo nas respostas e até nas atividades dos colegas.

#### **4.2. Intervenção na Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção**

Para Lopes (2004), não existe cura para a PHDA, uma vez que não se trata de uma doença nem de uma situação patológica. Deste modo, deve lidar-se o melhor possível com a situação.

Antes de partir para os tratamentos, principalmente os medicamentosos, é muito importante que o diagnóstico e a avaliação tenham sido efetuados por especialistas e que se tenha chegado a uma conclusão realista (Parker, 2003). É também importante referir que, quando as intervenções são realizadas em vários contextos (escola, casa, sociedade, psicólogos), o tratamento é mais eficaz.

- **Intervenção farmacológica e apoio psicológico**

Na década de 50 foi introduzida, no mercado, a Ritalina, medicamento que ainda hoje é utilizado no tratamento de crianças com PHDA (Costa, 2012).

Segundo Garcia (2001) o tratamento farmacológico, especialmente a prescrição de estimulantes é um método frequente e tradicional. O tratamento tem como finalidade melhorar o comportamento das crianças e não a obtenção de melhores notas na escola (ibidem).

Ainda segundo Garcia (2001) são várias as melhorias após a toma de fármacos, como por exemplo, mais atenção (maior tempo de concentração); menor hiperatividade (tornam-se mais calmos); diminuição do nível de atividade em relação às tarefas; aumento da conformidade com as regras estabelecidas; melhoria da escrita; melhoria do desempenho nos desportos; menor impulsividade (tornam-se menos agressivos); aumenta a autoestima; diminui o comportamento desafiador; maior facilidade na interação social.

É ainda de referir que este tipo de tratamento deve ser baseado na individualidade e na gravidade de cada caso e, de preferência, atuando com outras

formas de tratamento. Não nos podemos esquecer que, são medicamentos, e como tal, não fazem efeito sobre todas as crianças, e os mesmos medicamentos podem provocar efeitos secundários demasiado graves e pode ser obrigatória a sua paragem, sendo necessário intervir de outra forma.

Segundo Santos (2012) alguns psiquiatras defendem que as crianças hiperativas deveriam ser acompanhadas por uma equipa especializada e beneficiar de uma psicoterapia individual e familiar.

Apesar das possíveis melhorias após a toma de fármacos, os dois alunos, diagnosticados com PHDA, atualmente, não tomam qualquer medicamento. De forma a colmatar esta decisão, adiada o mais possível pela família, estes alunos são acompanhados por psicólogos, professores de apoio e pela professora que tenta trabalhar, o mais próximo possível, com a família.

- **Tratamento no meio escolar**

As crianças passam, grande parte do dia na escola, maioritariamente dentro da sala de aula. “O tratamento das crianças hiperativas na escola é uma questão extremamente delicada” (Falardeau, 1997:109).

É importante que os/as professores/as tenham um conhecimento teórico sobre a PHDA e que exista comunicação entre estes e os pais/encarregados de educação. O professor deverá aceitar e compreender essa criança e as suas características trabalhando com estas o seu lado sensível, emocional e criativo (Santos, 2012).

Para Garcia (2001) o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação é também importante e deve usado como metodologia de trabalho. Como estas crianças não conseguem estar atentas, durante muito tempo, para que a aula seja bem aproveitada, tentámos torná-la o mais motivante possível, utilizando estratégias e atividades diversificadas, para que os alunos esperem sempre algo novo.

É importante ainda que o/a professor/a seja mais tolerante em relação a estas crianças. Segundo Santos (2012) para que as crianças possam andar pela sala ou até sair da sala, o professor pode “pedir a essas crianças para realizarem algumas tarefas e alguns recados: tirar fotocópias, chamar o auxiliar, chamar os colegas ao recreio, ser o responsável por organizar a sala no final do dia...” (p. 59). Seguindo a ideia anterior, concedemos tarefas aos dois alunos, sendo a maioria das vezes eles a

recolher e distribuir os manuais escolares, normalmente arrumados num armário ao fundo da sala, o que permitia que andassem pela sala durante um período de tempo.

É essencial a existência de algumas regras para que as crianças saibam quais são as suas tarefas, deveres e obrigações, estas devem ser construídas em grande grupo para que todos se lembrem de as respeitar, não só as crianças com esta problemática mas para toda a turma.

Segundo Santos (2012), a criança hiperativa desempenha melhor as suas tarefas se forem estipulados prazos para a sua conclusão. É ainda recomendado reduzir a carga de trabalho sempre em função das capacidades da criança, variando as atividades, como já referido anteriormente, para diminuir o aborrecimento e estimular a concentração e atenção, o que leva ao aumento da aprendizagem.

É ainda papel do/a professor/a promover a autoestima destas crianças, sendo importante felicitar estas crianças não só pelos bons resultados que apresentam, mas também pelas suas qualidades, não devendo ser humilhados pelas tarefas mal executadas (Lopes, 2004).

É ainda importante referir que a sinalização, parte na maior parte das vezes dos professores, uma vez que são estes que passam a maior parte do tempo com as crianças.

Como reflexão da aprendizagem resultante desta intervenção pedagógica, posso concluir que a melhor maneira de atuar com os alunos com HPDA, não é tentar contrariar os seus impulsos ou os seus comportamentos mas conquistá-los pela afetividade, realizar intervenções individualizadas, com recurso a atividades motivadoras e diversificadas e promovendo a autoestima, mostrando que são capazes de realizar atividades que julgavam não ser capazes. Estes factos devem ser tidos em conta para todos os alunos, pois todos devem ser motivados e incentivados nas suas tarefas.



## 5. A importância do Trabalho de Grupo

“O trabalho em grupo centrado em tarefas ou problemas leva o aluno a colaborar com outros,... a assumir um papel social, a tomar responsabilidade”.  
(Postic, 1995:85)

A Escola tem um papel muito importante na educação das crianças e jovens, que serão futuros cidadãos, é da sua responsabilidade prepará-los para viver em comunidade, tornando-se cidadãos responsáveis e participativos. Para tal, o professor deve recorrer à utilização de estratégias que integrem todos os alunos no processo de aprendizagem e a diferentes modelos de aprendizagem.

Esta experiência-chave faz referência à importância do trabalho de grupo, numa pedagogia participativa, onde o aluno é agente ativo da sua própria aprendizagem.

A abordagem deste tema tornou-se relevante por ser uma forma de trabalho que quase não vimos na fase de observação. Esta metodologia de trabalho, apenas era utilizada, por parte da professora cooperante, nos momentos de Educação e Expressão Artística. Quando se questionou a professora cooperante, por não trabalhar em grupo mais vezes, esta referiu que, por a turma ser muito barulhenta, tornando-se complicado mantê-la organizada.

Apesar de, no geral, a turma ser participativa e responsável, notámos que os alunos tinham alguma dificuldade em trabalhar em grupo, não sabendo ouvir a opinião do outro ou aceitar que várias opiniões podem estar certas, se forem explicadas e argumentadas corretamente. Para tentar colmatar estes factos, apostámos, enquanto grupo pedagógico, no trabalho de grupo como metodologia essencial.

Assim, e como refere Arends (1995), o/a professor/a deve garantir aos seus alunos o desenvolvimento de competências sociais, de ação e ético-afetivas fundamentais para se viver em comunidade. Para proporcionar o desenvolvimento dessas competências, o professor tem de tomar decisões quanto às estratégias de ensino/aprendizagem a utilizar, uma importante estratégia é o trabalho de grupo.

Segundo Pato (1995) o principal motor do trabalho de grupo é o debate de ideias, com este superam-se obstáculos, no que diz respeito ao desenvolvimento de

capacidades e atitudes, uma vez que é necessário principalmente respeitar a vez do outro. Como referem Edwards et al. (1999:265), “compartilhar, discutir e oferecer oportunidades para que haja *feedback* entre as crianças e seus companheiros são maneiras importantes de construir-se ideias, bem como de construir-se o senso de coletividade em um grupo”.

Ao promover momentos de trabalho em grupo, onde os alunos são encorajados a trabalhar em cooperação, a aprendizagem é facilitada em situações de comunicação, de partilha e negociação.

### **5.1. Trabalho de Grupo Tradicional e Trabalho de Grupo em Aprendizagem Cooperativa**

Existem dois tipos de trabalho de grupo, o trabalho de grupo tradicional e o trabalho de grupo em aprendizagem cooperativa (Valente, 2012).

O movimento designado como aprendizagem cooperativa desenvolveu-se essencialmente a partir dos anos 60 do século XX. Johnson e Holubec (1993, citados por Lopes & Silva, 2009:3) defendem que a aprendizagem cooperativa é “um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas”.

Isto era o que pretendíamos, trabalhar em grupo, em pequenos grupos, entre dois a quatro elementos cada, para assim dar a oportunidade aos alunos de se ajudarem mutuamente, construindo eles próprios o conhecimento, completando-se uns aos outros.

A aprendizagem cooperativa tem princípios claros que regem as técnicas a serem usadas na sala de aula (Freitas & Freitas, 2002). Estes princípios ajudam a estruturar a aprendizagem cooperativa, segundo Valente (2012) são: a interdependência positiva, a interação face a face, a avaliação individual/responsabilização pessoal pela aprendizagem, o uso apropriado de competências interpessoais e a avaliação do processo do trabalho de grupo.

Era necessário que estes princípios fossem trabalhados com a turma, pois mesmo trabalhando em grupo, os alunos dividiam o trabalho e apenas se responsabilizavam e



conheciam o que tinham realizado, ou seja, trabalhavam individualmente e numa fase posterior, juntavam o trabalho de cada um apresentava a sua parte.

Johnson e Johnson (1987, citados por Valente, 2012:34) procuraram sistematizar as características que definem o trabalho de grupo cooperativo e o trabalho de grupo tradicional, portanto apresento seguidamente, no quadro 7, essa sistematização.

**Quadro 7- Trabalho de grupo cooperativo vs trabalho de grupo tradicional.**

<b>Grupos de trabalho em aprendizagem cooperativa</b>	<b>Grupos de trabalho tradicional</b>
Interdependência positiva;	Não há interdependência;
Responsabilidade individual;	Não há responsabilidade individual;
Heterogeneidade;	Homogeneidade;
Liderança partilhada;	Há um líder designado;
Responsabilidade mútua partilhada;	Não há responsabilidade partilhada;
Ênfase na tarefa e na sua manutenção;	Ênfase na tarefa;
Ensino direto dos <i>skills</i> sociais;	É assumida a existência dos <i>skills</i> sociais, pelo que se ignora o seu ensino;
Papel do professor: observa e intervém;	O professor ignora o funcionamento do grupo;
O grupo acompanha a sua produtividade.	O grupo não acompanha a sua produtividade.

(Johnson & Johnson, 1987:14, citados por Valente, 2012:34)

Partindo da análise deste quadro, pode verificar-se que, quando o trabalho de grupo é organizado numa perspetiva mais tradicional, não existe interdependência entre os elementos do grupo e no que diz respeito à liderança, esta incide apenas sobre um elemento do grupo, sendo o responsável pela execução e pelos resultados alcançados. Neste tipo de trabalho, os alunos realizam individualmente o trabalho que foi atribuído, menosprezando o trabalho dos restantes elementos. No que diz respeito aos *skills* sociais, o/a professor/a parte do pressuposto de que já são um dado adquirido, não havendo necessidade de os abordar novamente, quanto ao papel do professor é essencialmente passivo.

Já na perspetiva de trabalho de grupo em aprendizagem cooperativa, esta é organizada tendo por base uma interdependência positiva, dando importância à responsabilidade individual, onde os alunos se preocupam com o desempenho de

todos os elementos, ajudando-se uns aos outros. Neste tipo de trabalho de grupo, a formação dos grupos deve ser heterogénea, dando oportunidades para que os alunos conheçam e trabalhem com todos os colegas. Relativamente à liderança, esta é partilhada por todos os elementos do grupo. Quanto aos *skills* sociais, o/a professor/a deve contemplar na sua planificação momentos de ensino direto dessas competências aos seus alunos. No que toca ao papel do professor, este observa e fornece *feedback* aos grupos de modo a que sejam capazes de progredir.

## **5.2. O trabalho em grupo em contexto de sala de aula**

É essencial que o professor conheça a turma para poder definir bem os grupos de trabalho, formando grupos heterogéneos, para que os alunos possam interagir e comunicar diversificadamente, devendo integrar alunos com diferentes níveis de aproveitamento, o que permite uma maior probabilidade de diversificação.

A dimensão dos grupos é um aspeto a ter em consideração na sua formação, sendo que é sugerido, por diversos autores, que estes sejam constituídos por um número reduzido de elementos. Então no que se refere ao número de elementos de cada grupo, este número não deverá exceder os 4 ou 5 elementos por grupo. No trabalho em pequeno grupo, os alunos falam e agem mais facilmente do que em grandes grupos. A comunicação verbal é essencial para a criação e manutenção de um bom clima de trabalho (Pato, 1995).

Para Freitas e Freitas (2002) existem três possibilidades para construir um grupo de trabalho: formar grupos ao acaso, deixar que sejam os alunos a fazer a escolha ou ser o professor a decidir. A formação de grupos ao acaso é indicada para promover o conhecimento mútuo, para fortalecer o espírito de grupo (Freitas e Freitas, 2002). Quando são os próprios alunos a formar os seus grupos, corre-se o risco de esses grupos não serem grupos de trabalho mas “grupos de amizade” (Freitas e Freitas, 2002:39). Por fim, a escolha do professor é a mais indicada quando este já possui informação suficiente sobre os seus alunos, promovendo o equilíbrio do grupo, esta foi a mais utilizada nas nossas aulas, seguindo os conselhos da professora cooperante.

Outro aspeto importante tem a ver com a organização do espaço da sala, este influencia a interação dos alunos, devendo ser alterada quando necessário. Por isso, cabe ao/à professor/a “organizar os alunos para que procedam no início, e provavelmente no fim de cada aula, à alteração da disposição das mesas” (Pato, 1995:15), este aspeto foi muito visível nas nossas aulas, pois para se trabalhar em grupo era necessário juntar mesas e cadeiras, uma vez que a sala estava disposta em filas.

Como refere Pato (1995) o trabalho de grupo necessita de materiais e estes devem estar à disposição dos alunos, para tal e com a planificação da atividade, o/a professor/a deve prever os materiais necessários à elaboração dos trabalhos bem como a forma de os apresentar à restante turma, o que não significa que não existam alterações ao planeado.

Realizada a planificação, fase com maiores dificuldades para o/a professor/a (Pato, 1995), a aula prossegue com os alunos, uma vez que é a partir das suas ideias e do seu esforço que se constrói a aprendizagem.

Cabe ainda ao/à professor/a, informar como se vai desenvolver o trabalho e quais as suas etapas. Os grupos devem ser informados do tempo que dispõem, do que necessitam de fazer, dos materiais de apoio disponíveis e que devem utilizar, sendo ainda importante o entusiasmo demonstrado pelo professor na apresentação da atividade.

Depois do/a professor/a apresentar as informações necessárias e depois de cada grupo ter iniciado o seu trabalho será importante que o/a professor/a vá gerindo o processo e auxiliando os alunos, evitando, intervir<sup>7</sup> demasiado, este deve desenvolver e aperfeiçoar uma postura de observador atento. Nestes momentos é normal surgirem, e surgiam, “com mais facilidade situações de indisciplina, já que não podem ser evitadas conversas à margem das atividades de aprendizagem” (Pato, 1995:17).

Durante a realização da atividade, o professor fica disponível para observar, orientar, dinamizar e avaliar (Pato, 1995). Enquanto professora, tentei estar sempre a circular pela sala, para ver como estavam a correr os trabalhos, por vezes foi

---

<sup>7</sup> O grau de intervenção depende do nível de escolaridade e das características da turma, devendo comunicar para questionar, sugerir e informar.

necessário esclarecer dúvidas a cerca das indicações dadas no início do trabalho, mas, para além disso, os grupos de trabalho conversavam entre si e chegavam à resolução de algumas dúvidas ou problemas que surgissem.

Alguns dos trabalhos de grupo elaborados, nas aulas, tinham uma parte escrita o que levou a que fosse necessário afixá-los para assim serem analisados, debatidos e avaliados por todos os outros alunos. Todos os trabalhos realizados foram apresentados à restante turma e posteriormente expostos na sala.

É importante que os alunos percebam que a avaliação é um processo contínuo, inevitável no processo de ensino/aprendizagem.

A observação direta é uma técnica válida para a avaliação de comportamentos, devendo sempre ser acompanhada de registos escritos. Além desta, existem outras técnicas de avaliação e o/a professor/a deve diversificar os instrumentos utilizados, pode utilizar, por exemplo testes de aproveitamento, grelhas de observação, entrevistas, questionários e portfólios (Pato, 1995).

No trabalho de grupo a aprendizagem decorre em permanente interação com os colegas e com o/a professor/a. A auto e heteroavaliação são essenciais no processo de avaliação formativa. Estas constituem também uma competência a desenvolver na perspetiva da sua formação pessoal, levando a que os alunos aprendam a refletir sobre o seu comportamento, e aprendam também a aceitar a opinião dos outros ou a contestá-las com argumentos verdadeiros.

Na nossa prática pedagógica, recorremos essencialmente aos questionários orais, a grelhas de auto e heteroavaliação e a grelhas de observação, para sabermos a opinião dos alunos sobre as atividades e assim podermos melhorar ou alterar atividades futuras.

De acordo com Dias (2004, citado por Duque, 2014), os grupos podem trazer várias vantagens aos elementos que os constituem, sendo estas “coesão, solidariedade, sentimento de pertença, possibilidade de mais facilmente atingir objetivos em conjunto, desenvolvimento pessoal e social, partilha, sentimento de proteção e aceitação” (p. 70-71).

Durante o curto espaço de tempo em que realizámos as nossas intervenções, foi notória a evolução dos alunos no que diz respeito ao trabalho de grupo. No geral, nas últimas semanas, os alunos, já sabiam: organizar o trabalho sem ter de o dividir,

trabalhar em conjunto para um produto final, respeitar as opiniões dos colegas e adaptá-las ao trabalho, bem como prestar atenção à apresentação dos trabalhos dos colegas mostrando respeito pelo trabalho desenvolvido por todos.



## **6. Da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A transição entre ciclos de ensino é hoje reconhecida por todos como um dos pontos críticos dos sistemas educativos, não só em virtude de envolver a transição de alunos de uma escola com um determinado espaço, organização e funcionamento para outra onde estes elementos se configuram de forma diferente, como pela transição de um currículo para outro, com diferentes matrizes de construção e desenvolvimento, provocando as descontinuidades daí resultantes dificuldades apreciáveis num número significativo de alunos.

Fernandes (2000:142).

Nesta experiência-chave farei uma abordagem ao conceito de articulação curricular e continuidade educativa, entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, sendo que numa perspetiva de formação ao longo da vida, a articulação curricular assume-se como fundamental. A Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB tem sido objeto de orientações e normativos legais que, destacam esta necessidade.

A transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB deve ser um processo tranquilo, assim, “é importante que ambas as instituições se constituam como ambientes estimulantes de aprendizagem e de desenvolvimento para todas e cada uma das crianças” (Sim-Sim, 2010:113).

Para Carvalho (2010) é nos primeiros anos de vida que o indivíduo desenvolve a grande maioria das suas competências, não encerrando o seu desenvolvimento em ciclos estanques e desaproveitando competências adquiridas anteriormente. Ainda Carvalho (2010:81, citando Homem, 2002) refere que “o sucesso da Educação Pré-Escolar depende muito... do modo como for continuada no nível seguinte”, defende ainda que a sequencialidade entre ciclos é um dos fatores para o sucesso educativo.

O conceito de Articulação Curricular está presente na Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, no seu ponto nº 5, onde é referido que a Articulação entre Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico deve ser assegurada, proporcionando que o processo educativo dos alunos seja sequencial e progressivo.

“Aos educadores e professores do 1º ciclo compete ter uma atitude proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade,... criando condições para uma articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspetivas” (Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007). Logo, o pretendido é que educadores/as e professores/as implementem o trabalho conjuntamente, tendo em consideração a opinião de todos os intervenientes educativos, para que as crianças venham a ter sucesso na integração da escolaridade obrigatória.

Segundo Gabriela Portugal (citada por Serra, 2004:12) a articulação curricular é um “conjunto de atividades promovidas pela escola visando facilitar a transição entre a educação pré escolar e o 1.º CEB...”, assim a instituição escolar é responsável por promover atividades que visem a relação entre toda a comunidade educativa. A articulação entre estes contextos é facilitadora das transições e se for feita de forma articulada e pacífica, contribui para um saudável desenvolvimento da criança, bem como potencia a sua motivação e capacidade de aprender e de se desenvolver.

Na realidade portuguesa, o sistema escolar encontra-se “verticalizado por níveis, ciclos, agrupamentos ou áreas e anos” (Carvalho, 2010:58). Apesar desta divisão, e como já foi referido, deve existir complementaridade e sequencialidade entre os ciclos contribuindo para o desenvolvimento progressivo dos alunos. Assim, passa pelo docente encontrar respostas adequadas e facilitadoras do processo de transição entre ciclos diferentes, devendo apoiar-se nos conhecimentos e vivências anteriores da criança, promovendo a construção e o planeamento conjunto das atividades (Aniceto, 2010).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (1997:28) também fazem referência aos conceitos de continuidade e articulação educativa, assim “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória”, “é também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (ibidem).

No momento de transição, a criança, está incluída na família, no JI e na escola, devendo estes trabalhar conjuntamente, “acompanhando” a criança. Nabuco (1992:



87) dá importância às relações familiares na tarefa educativa alertando que os pais devem estar “envolvidos nas tarefas educativas especialmente em períodos de transição, pois talvez sejam eles os que estão na posição mais favorável para oferecer a desejada continuidade”.

Vasconcelos (2007) apresenta algumas competências indicativas de uma inserção positiva na escolaridade obrigatória, estas são a capacidade de aprender, a autoconfiança e auto-estima, o autocontrolo, bem como as competências sociais de cooperação e cidadania e a capacidade de resiliência. Esta última, a capacidade de resiliência promove o otimismo, é a capacidade de enfrentar a frustração, a privação ou mudança de forma positiva (Vasconcelos, 2007). A Educação Pré-escolar deve garantir que a criança adquira estas competências pois, permitirão que aja adequadamente no novo contexto, com novas regras.

Quanto à minha prática pedagógica realizada em contexto de educação pré-escolar, a continuidade e a articulação educativa estavam presentes nas práticas das educadoras e do professor do 1.º CEB.

Nesta instituição, para além de outras atividades conjuntas entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, durante o primeiro período do ano letivo, os alunos do 1.º ano realizavam visitas, às sextas feiras à tarde, ao edifício do JI, para reverem o espaço e para poderem brincar com os materiais e com os colegas que estiveram presentes nos anos anteriores das suas vidas, tinham ainda a oportunidade de contar aos mais novos, que ainda frequentavam o jardim de infância, o que faziam na sua sala de 1.º CEB. No terceiro período, as crianças do JI, visitavam, às sextas feiras à tarde, a sala do 1.º ano, para conhecerem as regras e para realizarem algumas atividades em conjunto com os alunos do 1.º ano.

Assim, a articulação curricular pressupõe, por parte dos docentes, o conhecimento dos ciclos anteriores e seguintes de forma a poder incorporar uma gestão curricular flexível que valorize as competências adquiridas e prepare a criança para as competências a desenvolver no ciclo seguinte.

Num estudo realizado por Lima (2001, citado por Carvalho, 2010), este refere três níveis de articulação que definem o empenhamento dos docentes:

- A **articulação curricular ativa**, os docentes manifestam um forte empenhamento na articulação curricular e conferem-lhe um acentuado grau de importância nas suas reflexões e práticas, potenciando semelhanças e diferenças na gestão curricular;
- A **articulação curricular reservada**, os docentes não negam a importância da articulação curricular mas não concentram esforços na sua concretização; podem surgir atividades pontuais de articulação, mas esta não constitui uma prioridade para os docentes;
- A **articulação curricular passiva**, onde se inserem os docentes que se desresponsabilizam pela efetivação da articulação curricular. Esta ocorre se as condições o propiciarem, resumindo-se a interações entre crianças. (p. 60).

Segundo Serra (2004, citado por Carvalho, 2010:60), existem mais dois níveis de articulação, estes são “**a não articulação**, que ocorre quando não existe qualquer tipo de contacto entre os docentes ou entre crianças dos dois níveis; e a **articulação curricular espontânea**, quando a articulação existe, mas de forma incipiente e não refletiva ou intencional.”

Comparando estes níveis de articulação com o vivenciado nas práticas educativas, no que diz respeito à educação pré-escolar, como já expus anteriormente, é notório que se trata de uma articulação curricular ativa, pois os docentes davam-lhes bastante importância. Quanto à experiência vivida no 1.º CEB, era uma articulação curricular reservada, pois a professora cooperante concedia-lhe importância, mas por estar com uma turma do 3.º ano e que não transitava para um novo ciclo, esta articulação não era tão notória e essencial. Ainda assim, tomámos conhecimento de que no início do ano letivo os alunos do 1.º ano mantinham contacto com o JI, e que no final do ano as crianças do JI visitavam as instalações da escola do 1.º CEB, bem como os alunos do 4.º ano visitavam as instalações da escola de 2.º ciclo.

No Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto, estão presentes os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º CEB. Assim, no que se refere à Educação Pré-Escolar “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. No que respeita ao 1.º CEB, “O professor

do 1º ciclo do ensino básico desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”.

Importa salientar que os perfis de desempenho indiciam um grau diferente de autonomia no que respeita à construção do currículo, além disso, Carvalho (2010, citando OBVIE (Observatório da Vida nas Escolas), 2009) aponta outros constrangimentos, sendo eles: “os constrangimentos temporais, que dizem respeito à inexistência de tempos de trabalho comuns, ... os constrangimentos organizacionais, condicionalismos resultantes do regime de monodocência ou disciplinaridade, ... os constrangimentos espaciais, relacionados com a distância física e geográfica entre escolas.” (p.87).

Enquanto estagiária verifiquei que estes constrangimentos existem na realidade de trabalho, pois os momentos de trabalho comuns eram bastante reduzidos, cingindo-se às reuniões de departamento. Já a distância entre as escolas, relativamente à prática educativa em contexto de 1.º CEB, era considerável, o que dificultava a realização de atividades conjuntas, no mesmo espaço físico, no que diz respeito à prática educativa realizada em contexto de EPE, e uma vez que o JI se situava no mesmo espaço físico da escola de 1.º CEB, este constrangimento não se aplicava.

Com vista a melhorar a articulação curricular, Aniceto (2010) apresenta algumas estratégias facilitadoras, entre o Pré-Escolar e o 1º CEB:

- momentos de diálogo e interação, que poderão ser efetivados em reuniões de departamento;
- elaboração de documentos que informem do percurso da criança, como um dossier/processo individual que acompanhe a transição;
- maior envolvimento dos pais e encarregados de educação;
- organização de visitas às instituições educativas;
- desenvolvimento de atividades em conjunto, durante o ano letivo;
- projetos comuns;
- estabilidade docente;

- criação de grupos heterogéneos de crianças fora dos tempos letivos com objetivos culturais e artísticos;
- formação inicial e conjunta para ambos os profissionais;
- colaboração com as famílias;
- reflexões participadas sobre as orientações curriculares dos dois níveis de ensino. (p. 91).

Algumas das estratégias apresentadas já são realizadas. Pela experiência das práticas educativas, estratégias como a elaboração de documentos que informem do percurso da criança, as visitas às instituições educativas, atividades em conjunto, durante o ano letivo, projetos comuns, já são tidas em conta pelos/as educadores/as e professores/as para a melhor adaptação das crianças a um novo ciclo. Também a formação inicial e conjunta para ambos os profissionais já é assegurada pelos planos de estudos dos cursos de formação de professores, possibilitando que ambos tenham conhecimento das competências necessárias que as crianças deverão possuir, no ciclo anterior e/ou no ciclo seguinte de estudos.

Para Castro e Rangel (2004, citados por Aniceto, 2010), uma forma eficaz de aproximar os dois níveis de ensino, garantindo as características e a especificidade de cada um é a “abordagem de projeto”. Em ambas as práticas educativas realizaram-se projetos pedagógicos, estes foram elaborados apenas pelo grupo de crianças e pela turma, nos quais estivemos inseridas, sendo que foram divulgados à restante comunidade educativa.

A articulação curricular é essencial, pois visa favorecer a sequencialidade das aprendizagens realizadas pelos alunos. Esta perspetiva de formação ao longo da vida, encara o percurso formativo de cada aluno como um processo contínuo, pelo que as transições devem ser realizadas de forma serena.

Para concluir, posso referir que é importante que os docentes pensem na importância da articulação curricular, visto que os documentos orientadores dos dois níveis de ensino apontam para a necessidade de ligação entre os diferentes profissionais e a implementação de práticas de colaboração, não esquecendo da importância da relação educadores-professores-pais e de que a cooperação entre todos é fundamental para a ligação dos níveis de ensino (Rodrigues, 2005).

## Considerações finais

Com a realização deste relatório, houve a oportunidade de consolidar, de forma consistente, todos os conhecimentos adquiridos ao longo de todo o percurso académico.

Ao longo do estágio, considero que conseguimos desenvolver o trabalho da forma pretendida, de acordo com as condições de que dispúnhamos, contando sempre com a colaboração quer da Educadora Cooperante, quer da Professora titular da turma do 1º CEB, que nos orientaram.

Como refere Saracho (2010:943), “a prática pedagógica durante o estágio é o teste decisivo dos candidatos a professores de escolherem o ensino como profissão, exigindo-lhes que transfiram para a prática os conhecimentos teóricos adquiridos”. Assim, no decorrer dos estágios pude aperceber-me, não só das minhas potencialidades, mas também das minhas limitações, ao mesmo tempo que retive informações e exemplos que pretendo utilizar futuramente no meu trabalho.

No decorrer de toda a ação pedagógica, tive o cuidado de planejar as atividades de forma a que houvesse um fio condutor, entre a realizada anteriormente e a que se iria realizar numa fase posterior. Deste modo a interdisciplinaridade esteve presente enquanto ferramenta pedagógica como meio motivador para que se desenvolvesse atividades interligadas entre si. Desta forma e como é notório nos projetos pedagógicos desenvolvidos, em ambos os contextos, conseguiu-se fortalecer nos alunos competências como a participação, a criatividade, a expressividade, a partilha de conhecimentos, de experiências e de ideias. Além destas, a implementação de projetos centrados em problemas promove também o trabalho autónomo e pesquisa, motiva as crianças e contribui para o sucesso educativo.

Ao longo da minha formação inicial, fui compreendendo a importância de conhecer e ouvir cada criança, para que seja possível apoiá-la nas suas dificuldades e motivá-la a novas aprendizagens. Ainda nesta linha de pensamento, tendo sempre em atenção e partindo, sempre que possível, da opinião do grupo de crianças, o exercício investigativo realizado, neste caso a *Abordagem de Mosaico*, veio sublinhar a importância do/a educador/a ou professor/a ser, também, um constante investigador

(Esteves, 2002). Relativamente a esta investigação, a opinião da criança é importante para as tomadas de decisão e participação ativa no processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2008).

Com as atividades educativas oferecidas, às crianças e alunos, tentámos, enquanto grupo pedagógico, que estas fossem atividades ativas, significativas, diversificadas e socializadoras, onde os alunos tenham a oportunidade para realizem experiências de aprendizagem que garantam efetivamente o sucesso escolar (Ministério da Educação, 2004).

Assim, as aprendizagens ativas pretendem que os alunos vivam situações estimulantes de trabalho escolar que vão da atividade física, manipulação dos objetos, à descoberta de novos saberes. Ao longo da prática pedagógica propusemos desafios, pesquisas e demos espaço para que houvesse envolvimento na procura e na partilha de conhecimentos adquiridos.

As aprendizagens significativas estão relacionadas com as vivências dos alunos, dentro e fora da sala de aula. Consideram-se significativos os saberes relacionados com os interesses e necessidades de cada aluno. Ao longo dos estágios tentámos ter em consideração as vivências dos alunos e pelos seus interesses e necessidades.

Sendo mais notórias ao longo do estágio realizado em contexto de 1.º CEB, as aprendizagens diversificadas mostram a vantagem do uso de recursos variados, sendo importante mudar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de uma temática, de forma a motivar os alunos para novas aprendizagens.

As aprendizagens socializadoras permitem a formação moral e crítica. O relacionamento escolar leva a trocas culturais, à partilha de informação e à necessidade da existência de hábitos de interajuda nas atividades, trabalhando assim a autonomia e a solidariedade.

A conclusão deste relatório marca um momento de transição, o término da fase académica, e o começo da fase profissional, não deixando de saber que, enquanto profissional da educação, a formação será necessária e contínua.

No sentido de finalizar esta reflexão, que resultou do percurso de aprendizagem, considero que foi de suma importância para o futuro profissional, uma vez que nos colocou no terreno, experienciando assim as realidades escolares.

## Referências Bibliográficas

Acuse, J. (2012) *A escola onde se aprende*. Lisboa: Editora Princípia.

Albuquerque, C. (2010). *Animar a Hora do Conto na sala de aula e na biblioteca: o professor e a promoção de leitura*. Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Acedido em 2 de março de 2015, em: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/435/2/TM-ESEPF-AL\\_ClaudiaAlbuquerque2001.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/435/2/TM-ESEPF-AL_ClaudiaAlbuquerque2001.pdf)

Alvarez, A. (2014). *Conhecimento, atitudes e crenças dos professores sobre a Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA)*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus. Acedido em 20 de março de 2015, em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/6465/1/AnaRitaAlvarez.pdf>.

American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR, Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Climepsi Editores. Lisboa.

Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas*. Dissertação de mestrado apresentada aos Departamentos de Didática e Tecnologia Educativa e de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Acedido em 19 de março de 2015, em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1428/1/2010001099.pdf>

Antunes, N. L. (2009). *Mal-entendidos*. Verso da kapa. Lisboa.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill: Lisboa.

Balça, Â. (s.d.). *Vamos à biblioteca! - O papel da biblioteca escolar na formação de crianças leitoras*. Acedido em 2 de março de 2015, em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/379/414>

Bassedas, E., Huguet, T., Solé, I. (1999). Organização dos grupos e rotação dos professores. Em: E, Bassedas; T, Huguet; I, Solé. *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Artmed. Porto Alegre.

Cardona, M. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, **24**. APEI. Lisboa.

Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Editora Guerra & Paz. Lisboa.

Carvalho, A. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar / 1º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo*. Dissertação de mestrado apresentada aos Departamentos de Didática e Tecnologia Educativa e de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Acedido em 19 de março de 2015, em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4017/1/4725.pdf>.

Catita, E. (2007). *Estratégias Metodológicas para o ensino do Meio Físico e Social do Pré-escolar ao 1º Ciclo*. Areal Editores. Lisboa.

Christensen, P. & Prout, A. (2002). *Working with ethical symmetry in social research with children*. Childhood.

Clark, A. & Moss, P. (2005). *Spaces to play: More listening to young children using the Mosaic approach*. National Children's Bureau. London.

Clemente, L. (2008). *A Biblioteca na Escola. O futuro está lá*. Setecaminhos. Lisboa.

Couto, V. (2012). *Atividades experimentais em ciências, na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio apresentado ao Departamento de Ciências de Educação da Universidade dos Açores. Acedido em 8 de março de 2015, em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1661/1/DissertMestradoVictoriaSilvaCouto2013.pdf>



Couto, V. (2012). Atividades experimentais em ciências, na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relatório de estágio apresentado ao Departamento de Ciências de Educação da Universidade dos Açores. Acedido a 8 de março, de 2015 em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1661/1/DissertMestradoVictoriaSilvaCouto2013.pdf>

Conde, E., Mendinhos, I., Correia, P. Martins, R., Cabral, A., & Nogueira, A. (2012). *Aprender com a biblioteca escolar - Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico*. Rede de Bibliotecas Escolares. Acedido em 5 de março de 2015, em: [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=681&fileName=Aprender\\_com\\_a\\_biblioteca\\_escolar.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=681&fileName=Aprender_com_a_biblioteca_escolar.pdf)

Costa, C. (2012). *A Importância do Jogo no processo de Ensino e Aprendizagem de alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus. Acedido em 20 de março de 2015, em: [http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2595/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_CarinaJoanaCosta.pdf](http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2595/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_CarinaJoanaCosta.pdf)

Duque, I. (2014). *Ambiente democrático em educação*. Relatório Final de Estágio apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Atrmed. Porto Alegre.

Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: Um estudo*. 1.ª Edição, Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.

Falardeau, D. G. (1999). *As crianças hiperativas*. Edições Cetop. Mem Martins.

Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas (2000). *Manifesto da Biblioteca Escolar*. Ministério da Educação de Portugal. Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares. Acedido em 5 de março de 2015, em: [http://www.espa.edu.pt/ExtraJoomla/RBE/Manifesto\\_Biblioteca\\_Escolar.pdf](http://www.espa.edu.pt/ExtraJoomla/RBE/Manifesto_Biblioteca_Escolar.pdf).

Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós Modernidade – Perspectivas Curriculares*. Porto Editora. Porto.

Fialho, I. (2007). *A ciência experimental no Jardim-de-Infância*. Acedido a 2 de março de 2015, em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5093/1/Texto%20CIANEI.pdf>.

Fiolhais, C. (2012 Janeiro-Abril). De pequenino é que se torce o destino: ciência no Jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância*. **95**. APEI. Lisboa.

Freitas, M. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Edições ASA. Porto.

Garcia, I.M. (2001). *Hiperactividade: prevenção, avaliação e tratamento na infância*. Mcgraw-Hill. Lisboa.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. 4.<sup>a</sup> edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Lind, K. (1999). Science in early childhood: Developing and Acquiring Fundamental Concepts and Skills. In American Association for the Advancement of Science (AAAS). *Dialogue on Early Childhood Science, Mathematics, and Technology*

*Education*. Washington, DC: AAAS. Acedido em 3 de março de 2015, em: <http://www.project2061.org/publications/earlychild/online/experience/lind.htm>

Leite, E.; Malpique, M. e Santos, M.R. (1989). *Trabalho de Projecto I – Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. Em: Oliveira-Formosinho, J. (coord.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma praxis de participação*. 4.ª edição, Porto Editora. Porto.

Libâneo, J. (1994). *Didática*. Cortez Editora. São Paulo.

Lopes, J. (2004). *A hiperatividade*. Editora Quarteto. Coimbra.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lidel, Edições Técnicas. Lisboa.

Martins, I. (coord.), Veiga, M<sup>a</sup>., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Conceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência-atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Mateus, M.N. E. (1995). *Área-Escola, Educação Ambiental e Pedagógicas Inovadoras*. Tese de Mestrado em Extensão e Desenvolvimento Rural: Vila Real: UTAD.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica. Lisboa.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas*. Departamento da Educação Básica. Lisboa.

Nabuco, M. (1992). Transição de Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Inovação*, **5**, 81-93. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.

New, R. (1991). A Educação no Mundo – Experiência de Reggio Emília: qualidade na Educação Pré-Escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, **20**:29-35. APEI. Lisboa.

Niza, S. (2013). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em: J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma praxis de participação*. 4.<sup>a</sup> edição, Porto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro. Em J. Oliveira-Formosinho, T.M. Kishimoto, & M.A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação*. Artmed Editora. Porto Alegre.

Oliveira-Formosinho, J. (org.), Araújo, S., Lino, D., Cruz, S., Andrade, F. & Azevedo, A. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Coleção Infância, n.º 12. Porto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J. (org.), Andrade, F., & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se lenços de amor. Aprender em companhia*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Oliveira-Formosinho, J. (2012). *Pedagogia em creche: espaços, tempos, projetos*. Coleção Infância, n.º 18. Porto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto Infância. Em: J, Oliveira-Formosinho (coord.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma praxis de participação*. Coleção Infância, n.º 1. 4.ª edição, Porto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J. (Coord), Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância, n.º 1. 4.ª Edição. Porto Editora. Porto.

Pacheco, J. A. (1990). *Planificação didática: uma abordagem prática*. Braga: Instituto de Educação.

Pato, M<sup>a</sup>. H. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico*. Texto Editora. Lisboa.

Parker, H.C. (2003). *Desordem por défice de atenção e hiperatividade – um guia para pais, educadores e professores*. Porto Editora. Porto.

Pereira, S. (2012). *Educação em ciências em contexto pré-escolar – Estratégias didáticas para o desenvolvimento de competências*. Tese de doutoramento apresentada ao Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Pinto, D. (2014). Repositório Científico- *Pré-Cientistas: A Ciência na Educação Pré-Escolar*. Relatório de Mestrado apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa.. Acedido em 20 de março de 2015, em:  
<http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3952>

Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto Editora. Porto.

Rodrigues, M. (2005). Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal duma Coorte de alunos. *Interacções*, **1**, 7-24. Escola Superior de Educação. Santarém. Acedido em 19 de março de 2015, em:

<http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/184/1/A1.pdf>

Sá, L. L. (2001). *Pedagogia diferenciada: Uma forma de aprender a aprender*. 1.<sup>a</sup> Edição, Asa Editores. Porto

Santos, P. (2012). *Hiperatividade e Défice de Atenção em Contexto Escolar: Estudo Comparativo das Perceções e Impacto em Professores do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa. Acedido em 20 de março de 2015, em:  
[http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3615/3/DM\\_Paulosantos.pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3615/3/DM_Paulosantos.pdf).

Saracho, O. (2010). Preparação dos educadores de infância para os modelos de Educação de Infância nos Estados Unidos. In Spodek, B. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. 2.<sup>a</sup> Edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Selikowitz, M. (2010). *Défice de Atenção e Hiperactividade*. Texto Editores. Alfragide.

Sequeira, M. (2002). *Formar Leitores. O contributo da biblioteca escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, Desníveis e Sustos na Transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa.

Silva, L. (2003). *Bibliotecas Escolares e Construção do Sucesso Educativo*. Universidade do Minho. Minho.

Valente, A. (2012). *O Trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa no 1º CEB*. Relatório Final de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro. Acedido em 25 de março de 2015, em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10341/1/7239.pdf>

Vasconcelos, T. (2007). Transição jardim de Infância 1º Ciclo – Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, **81**, 44-46. APEI. Lisboa.

Silva, L. (2002). *Bibliotecas Escolares e Construção do Sucesso Educativo*. Tese de Doutoramento apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Vega, S. (2006). *Ciência 0-3. Laboratórios de ciências en la escuela infantil*. Editorial Graó. Barcelona.

Vilhena, G. & Silva, M<sup>a</sup>. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica-Núcleo de Educação Pré-Escolar. Lisboa.

Veiga, I. (Coord.); Barroso, C.; Calixto, J.; Calçada, T. ; Gaspar, T. (1997). *Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Ministério da Educação. Lisboa.

Wilson, R. (2008). Promoting the Development of Scientific Thinking. *Earlychildhood NEWS*. Acedido em 12 de março de 2015, em: [http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article\\_view.aspx?ArticleId=409](http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleId=409).

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed. Porto Alegre.

## **Legislação consultada**

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007. *Gestão do currículo na educação Pré escolar - Contributos para a sua Operacionalização*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direcções Regionais de Educação e Inspeção-Geral de Educação. Lisboa.

Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho conjunto nº 43 ME/MC/95 de 29 de Dezembro. Diário da República 2ª Série, Nº 113. Lisboa.

Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro de 2005 - *Avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico*. Diário da República. Lisboa.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (*Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*). Diário da República nº 34/97 - I Série A. Diário da República 2ª Série, Nº 113. Lisboa.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro n.º 237, Série I, (*Lei de Bases do Sistema Educativo*). Ministério da Educação. Lisboa.



## **Anexos**



## Anexo n.º 1: Panfleto do Programa “5 ao Dia”.

## Programa 5 ao Dia

**O que é o Programa 5 ao Dia?**  
O Programa 5 ao dia existe para lembrar da importância do consumo de pelo menos 5 porções de frutas e hortícolas por dia. O nosso objectivo é que, ao comer mais frutas e hortícolas, cresças com mais **ENERGIA** e com mais saúde!

**Quem são os destinatários?**  
O Programa 5 ao Dia é dirigido a crianças dos 7 aos 12 anos, correspondente aos 1º e 2º ciclos.


**Quem é o responsável pelo Programa 5 ao Dia?**  
Em Coimbra, o programa 5 ao Dia foi abraçado pelo Mercado Abastecedor da Região de Coimbra (MAC) que lançou em conjunto com a Administração Regional de Saúde (ARSA) e com a Direção Regional de Educação do Alentejo (DREAl) este programa na nossa região! Em Portugal, o responsável pelo Programa 5 ao Dia é o Mercado Abastecedor da Região de Lisboa (MARL) que, empenhado em assumir uma atitude de Responsabilidade Social Corporativa deu voz a esta iniciativa.

**O que é que vais aprender com a visita da tua Escola ao MAC?**  
No final da tua visita ao Mercado Abastecedor da Região de Coimbra, vais ficar a conhecer o local onde é realizado o comércio por grosso destes produtos e as condições higio-sanitárias do Mercado, numa altura em que cada vez mais, a segurança alimentar é um tema de destaque para a nossa saúde. Também vais ficar a conhecer ainda melhor todos os frutos e hortícolas!

## Como podes cumprir o teu Programa 5 ao Dia?

É muito fácil. Para cumprires o Programa 5 ao Dia todos os dias, só precisas de incluir frutas e vegetais em cada uma das tuas refeições! E na roda dos alimentos, podes ver que porções dos outros alimentos deves consumir por dia! Não te deves esquecer de nenhum!  
Vamos experimentar?

<b>Pequeno-almoço</b>	1 peça de fruta ou um sumo de fruta natural sem açúcar
<b>Lanche da manhã</b>	1 peça de fruta ou uma cenoura crua descascada
<b>Almoço</b>	1º prato: 1 sopa de legumes 2º prato: acompanhado de salada ou legumes cozidos Sobremesa: 1 peça de fruta
<b>Lanche da tarde</b>	1 peça de fruta ou 1 sumo de fruta natural sem açúcar
<b>Jantar</b>	1º prato: 1 sopa de legumes 2º prato: acompanhado de salada ou legumes cozidos Sobremesa: 1 salada de fruta



Cereais e derivados, tubérculos	4 a 11 porções
Hortícolas	3 a 5 porções
Fruta	3 a 5 porções
Laticínios	2 a 3 porções
Carnes, pescado e ovos	1,5 a 4,5 porções
Leguminosas	1 a 2 porções
Gorduras e óleos	1 a 3 porções

Panfleto elaborado e distribuído pelo grupo dinamizador do Programa “5 ao Dia” do Mercado Abastecedor de Coimbra.

## **Anexo n.º 2: Música “Sou astronauta”**

**Refrão:** Sou astronauta,

vivo no espaço  
O chão da Lua  
é o meu terraço.  
Tenho uma nave  
supersónica, espacial.  
Vou da Terra ao Espaço  
Numa linha vertical.

Este fato que uso  
serve para me proteger  
Sem ele no Espaço  
não podia viver.

Olha só como é  
andar de pernas para o ar  
Aqui no Espaço,  
estamos sempre a flutuar.

**Refrão**

O melhor de ser astronauta  
é poder contemplar a Terra  
É uma bola de sabão,  
harmoniosa e sem guerra

**Refrão 2X**

Fonte: Sou astronauta - Sónia e as profissões

### **Anexo n.º 3: Critérios de diagnóstico da PHDA**

Apresento seguidamente, os critérios de diagnóstico de Défice de atenção e, posteriormente, de hiperatividade e impulsividade, de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais, da American Psychiatric Association (2002). Para que o diagnóstico seja positivo devem existir seis (ou mais) dos seguintes sintomas e devem persistir por pelo menos 6 meses.

#### **Critérios de diagnóstico de Défice de atenção**

- (a) com frequência não presta atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou noutras atividades;
- (b) com frequência tem dificuldades em manter a atenção em tarefas ou atividades;
- (c) com frequência parece não ouvir quando se lhe fala diretamente;
- (d) com frequência não segue instruções e não termina os trabalhos escolares, encargos ou deveres no local de trabalho (sem ser por comportamento de oposição ou por incompreensão das instruções);
- (e) com frequência tem dificuldade para organizar tarefas e atividades;
- (f) com frequência evita, sente repugnância ou está relutante em envolver-se em tarefas que requeiram um esforço mental mantido (tais como trabalhos escolares ou de índole administrativa);
- (g) com frequência perde objetos necessários a tarefas ou atividades (por exemplo brinquedos, exercícios escolares, lápis, livros ou ferramentas);
- (h) com frequência distrai-se facilmente com estímulos irrelevantes;
- (i) esquece-se com frequência das atividades quotidianas.

#### **Critérios de diagnóstico de hiperatividade e impulsividade**

- (a) com frequência movimentava excessivamente as mãos e os pés, move-se quando está sentado;
- (b) com frequência levanta-se na sala de aula ou noutras situações em que se espera que esteja sentado;

(c) com frequência corre ou salta excessivamente em situações em que é inadequado fazê-lo (em adolescentes ou adultos pode limitar-se a sentimentos subjetivos de impaciência);

(d) com frequência tem dificuldade em jogar ou dedicar-se tranquilamente a atividades de ócio;

(e) com frequência “anda” ou só atua como se estivesse “ligado a um motor”;

(f) com frequência fala em excesso.

(g) com frequência precipita as respostas antes que as perguntas tenham acabado;

(h) com frequência tem dificuldade em esperar pela sua vez;

(i) com frequência interrompe ou interfere nas atividades dos outros.

(DSM-IV-TR, 2002:92-93)

## **Apêndices**





**Apêndice n.º 1- Fotografias do livro “O Segredo do Sol e da Lua”, construído no  
JI.**



**Figura 9- Fotografia da capa do livro “O segredo do Sol e da Lua”.**



**Figura 10 - Página do livro “O segredo do Sol e da Lua”.**



**Figura 11- Algumas páginas do livro “O segredo do Sol e da Lua”.**

**Apêndice n.º 2- Atividade “O que eu já sei sobre foguetões”**

O que eu já sei  
sobre foguetões...



A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for a child to draw or write their knowledge about rockets.

---

Jardim de Infância de |

**Apêndice n.º 3- Fotografias das atividades realizadas no âmbito do Programa “5 ao Dia”**



**Figura 12- Sementeira de feijão.**



**Figura 13- Corte de fruta para a elaboração de uma salada de frutas.**



**Figura 14- Atividade matemática (formação de conjuntos) sobre a visita ao mercado abastecedor de Coimbra.**

#### **Apêndice n.º 4- Construção do Fato de astronauta**



**Figura 15- Manuseamento dos materiais para a construção do fato de astronauta.**



**Figura 16- Finalização do fato de astronauta.**



**Figura 17- Experimentação do capacete de astronauta.**



## Apêndice n.º 5- O jogo do Espaço



Figura 18- Início da construção do jogo do Espaço.



Figura 19- Jogo do Espaço concluído.



Figura 20- Realização do jogo do Espaço pelas crianças das duas salas.

## Apêndice n.º 6- Construção e decoração do “foguetão”



Figura 21- Pintura e decoração de um painel em tecido.



Figura 22- Painel decorativo concluído.



Figura 23- Pintura de cartão a utilizar na construção do “foguetão”.



Figura 24- Montagem das diversas partes do “foguetão”.

## Apêndice n.º 7- Exposição na festa de final de ano



Figura 25- Exposição com os diversos materiais construídos ao longo do ano letivo.



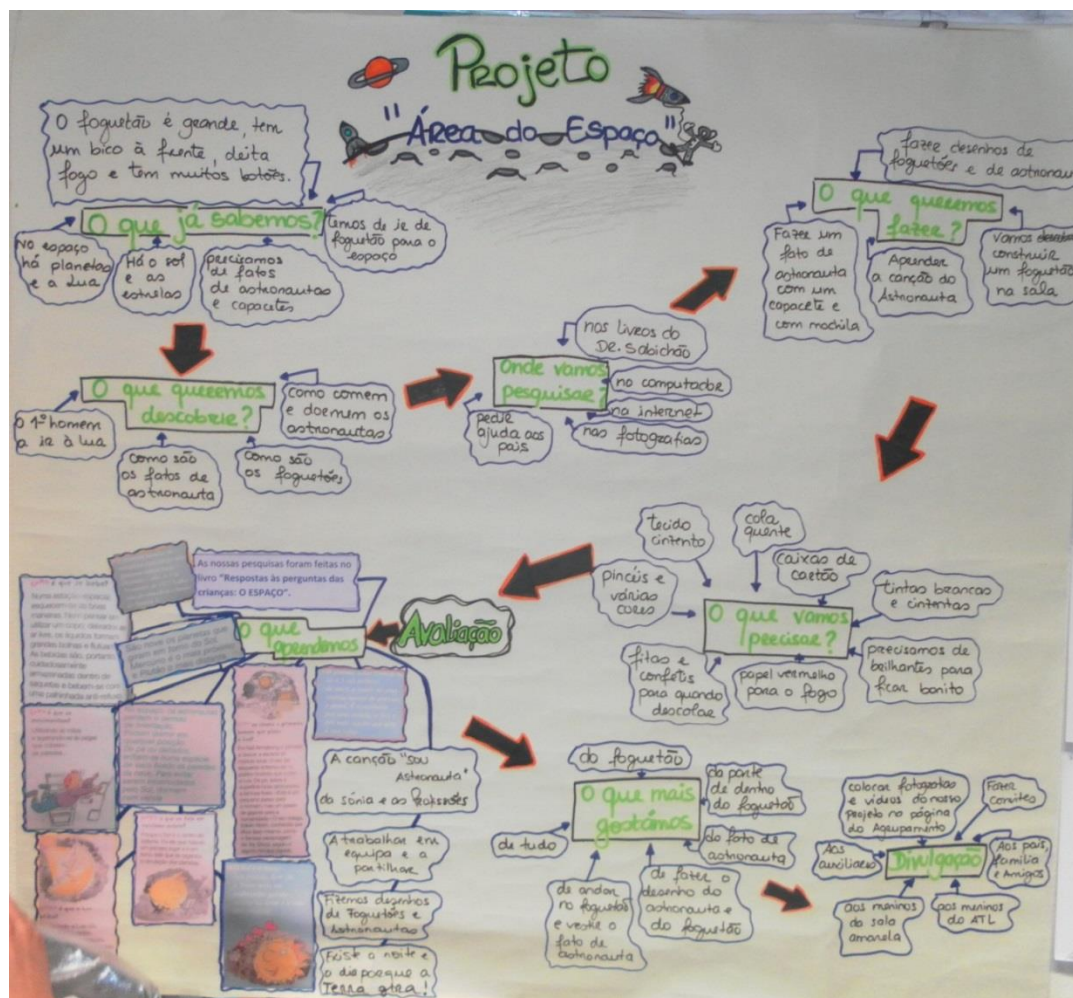
Figura 27- Maquete e fato de astronauta elaborados no âmbito do projeto “Área do Espaço”.



Figura 26- Jogo do Espaço e Forno solar elaborados pela Equipa Educativa.



## Apêndice n.º 8- Planificação em teia do Projeto “Área do Espaço”



**Figura 28- Fotografia da planificação em teia, elaborada em conjunto com as crianças.**



## Apêndice n.º 9- Divulgação do Projeto “A Área do Espaço”



Figura 29- Convites elaborados para a sala amarela e para o ATL do 1.º CEB.

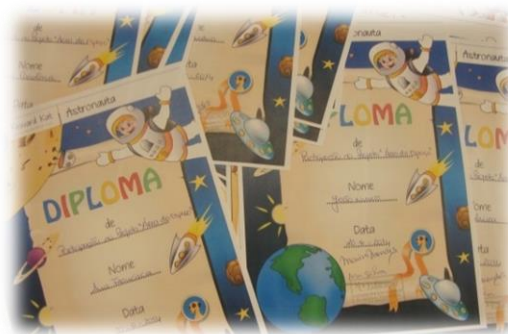


Figura 30- Diplomas de participação para as crianças da sala azul.



Figura 31- Cartaz informativo do Projeto “Área do Espaço”.

## Apêndice n.º 10- Fase final/resultado do Projeto “A Área do Espaço”



Figura 32- “Foguetão” concluído.



Figura 33- Uma das paredes da “Área do Espaço”.

## **Apêndice n.º 11- O que fizemos e aprendemos durante este ano sobre o Sol?**

No decorrer da conversa, esta questão foi colocada às crianças, e fez referência ao sol, uma vez que toda a prática educativa realizada, partiu do Projeto Curricular de Grupo que teve como tema “Sol uma energia que não acaba”.

- “A energia serve para dar luz, calor, e também para os carros andarem.”
- Há várias energias “elétrica, do vento, da água e nós também temos energia.”
- “Há carros a gás, a gasóleo e a gasolina” e a eletricidade.
- “O nosso jardim tem muito sol.”
- “A energia do sol é grátis porque é de toda a gente.”
- “A energia do sol e da água não polui.”
- “Aprendemos a poesia do Sol e a história do “Max na cidade triste”.”
- “Sabemos os planetas do sistema solar, aprendemos a canção dos planetas.”
- “Durante os tremores de Terra devemos ir para debaixo da mesa para proteger a cabeça.”
- “Vimos no globo onde é o nosso País.”
- “Fizemos os fatos de carnaval, eram o planeta Terra, a Lua, as estrelas e o Sol.”
- “Para o dia do pai fizemos uma estrela e para o dia da mãe fizemos um sol.”
- “Quando não havia mapas usava-se as estrelas e as constelações.”
- “Fizemos um forno solar.”
- “Aprendemos os cuidados a ter com o sol, o sol é perigoso das 11h às 17h.”
- “Conhecemos a história do “Segredo do Sol e da Lua” e vocês fizeram um livro maior.”
- “Conhecemos a história “Dia e noite” e fizemos uma experiência sobre o dia e a noite e aprendemos que o sol é muito quente e que a Terra gira.”
- “Fizemos o jogo do Espaço.”
- “Fizemos um fato de astronauta e um capacete e vamos fazer um foguetão.”
- “E ainda vamos fazer um teatro sobre a história “Diogo e Olívia”.”

## Apêndice n.º 12- Atividades de Educação e Expressão Artística

Planificação (10 de novembro)					
<b>EB1</b>					
Estagiárias: Ana Silva; Fabiana Santos; Marisa Mendes.					
Turma: 3.º ano					
<u>Atividade de Educação e Expressão artística</u> - Teatro de sombras da Lenda de São Martinho.					

Área a trabalhar	Blocos	Conteúdos/objetivos	Descrição da atividade	Materiais	Avaliação
Expressão e educação dramática / Expressão e educação musical	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jogos de exploração;</li> <li>Experimentação, desenvolvimento e criação musical;</li> </ul>	<p><b>Voz-</b> Experimentar sons variados; Reproduzir sons do ambiente.</p> <p><b>Linguagem verbal-</b> dizer um texto: lendo ou recitando.</p> <p><b>Linguagem verbal e gestual-</b> improvisar gestos e movimentos, construindo sequências de ações, a partir de personagens e elementos.</p> <p><b>Expressão e Criação Musical-</b> utilizar ambientes sonoros em dramatizações.</p>	<p>É distribuído um texto da dramatização da Lenda de São Martinho a cada dois alunos. Partilhando o texto é realizada a leitura. São identificadas as personagens e quais os elementos presentes no texto e necessários para a dramatização.</p> <p>Seguidamente a turma será dividida em dois grupos de forma aleatória. Cada grupo deverá explorar e trabalhar o texto que irá apresentar, no dia seguinte, ao outro grupo de forma criativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Texto da dramatização da Lenda de São Martinho;</li> <li>Lençol branco;</li> <li>Foco de luz (candeeiro);</li> <li>Elementos identificadores da personagem (ex: casaco, espada).</li> </ul>	Avaliação em grande grupo no final da apresentação da dramatização.

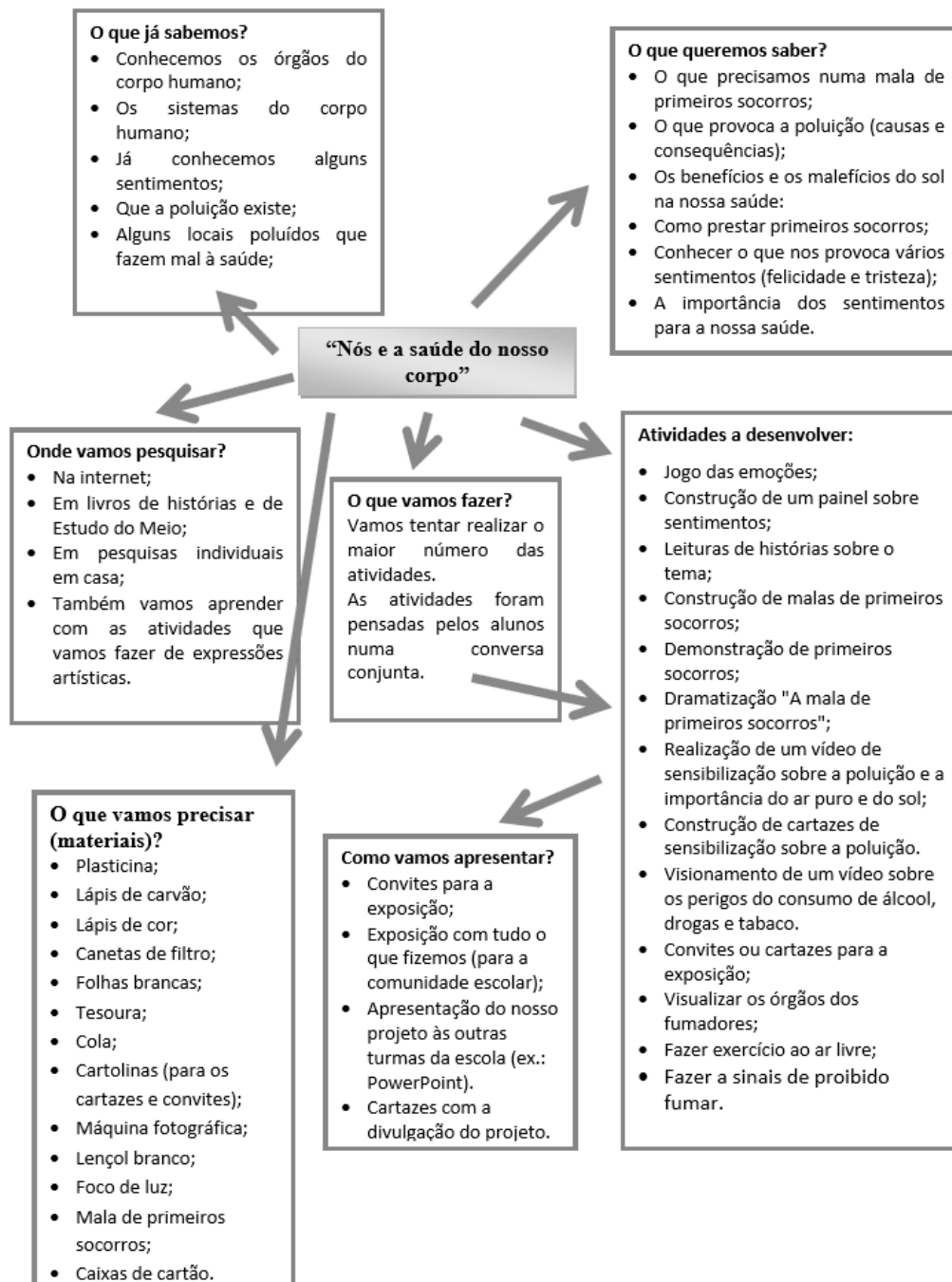
Figura 34- Planificação da atividade do teatro de sombras da Lenda de São Martinho.

Planificação (12 de novembro)					
<b>EB1</b>					
Estagiárias: Ana Silva; Fabiana Santos; Marisa Mendes.					
Turma: 3.º ano					
<u>Atividade de Educação e Expressão artística</u> - Construção de um aquário (comemoração do Dia Nacional do Mar).					

Área a trabalhar	Blocos	Conteúdos/objetivos	Descrição da atividade	Materiais	Avaliação
Expressão e educação plástica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descoberta e organização progressiva de superfícies;</li> <li>Exploração de técnicas diversas de expressão.</li> </ul>	<p><b>Desenho:</b> <b>Atividades gráficas sugeridas</b> – desenhar sobre determinado assunto; ilustrar de forma pessoal.</p> <p><b>Pintura:</b> <b>Atividades de pintura livre</b> - pintar com materiais escolhidos pelos alunos.</p> <p><b>Recorte e colagem:</b> Fazer composições colando os elementos pintados e recortados.</p>	<p>Com esta atividade pretende-se dar a conhecer aos alunos a importância do mar e o dia em que se comemora o Dia Nacional do Mar.</p> <p>Inicialmente, irá realizar-se uma conversa entre todos sobre a importância e sobre o que existe no mar.</p> <p>Todas as ideias, sobre o que existe no mar, são escritas no quadro e cada aluno fica encarregue de desenhar, pintar e recortar um desses elementos.</p> <p>Conforme os alunos vão acabando o seu elemento marinho, o que se segue é a colagem desses elementos na caixa transparente (aquário), de forma a conseguirmos obter uma construção representativa do mar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caixa transparente;</li> <li>Areia;</li> <li>Folhas de papel branco;</li> <li>Lápis de cor;</li> <li>Canetas de filtro;</li> <li>Lápis de cera;</li> <li>Tesoura;</li> <li>Cola.</li> </ul>	Avaliação em grande grupo no final da construção do aquário.

Figura 35- Planificação da atividade de construção de um aquário.

### Apêndice n.º 13- Planificação em teia do Projeto “Nós e a Saúde do nosso corpo”



**Apêndice n.º 14- Grelha das atividades pensadas e realizadas**

Na seguinte grelha, serão apresentadas, de forma muito abreviada, as atividades pensadas e realizadas no decorrer do projeto “Nós e a saúde do nosso corpo”. Esta grelha foi sofrendo alterações ao longo do projeto, mediante o surgimento de novas ideias e atividades. A apresentada seguidamente, é a grelha final, estando de acordo com todas as atividades realizadas.

**Quadro 8- Atividades realizadas no decorrer do projeto “Nós e a saúde do nosso corpo”.**

<b>Tópico</b>	<b>Data</b>	<b>Atividade</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Recursos humanos e materiais</b>	<b>Resultados</b>
<b>Nós</b>	17-11-2014	Diálogo sobre situações agradáveis e desagradáveis	Perceber que o nosso corpo recebe informações e dá respostas. Relatar experiências pessoais.	Alunos e estagiárias. Materiais: Manual e livro de fichas de Estudo do Meio.	Troca de opiniões sobre o tema.
	2-12-2014	Emocionómetro	Identificar e expressar sentimentos pessoais (alegria e tristeza)	Alunos e estagiárias. Materiais: Cartolina; Círculos de papel branco; Canetas de feltro; Lápis de carvão; Tesoura; Cola.	Cartaz com os sentimentos dos alunos. Apresentação à turma.
	26-01-2015	“Os meus sentimentos”	Identificar e expressar sentimentos pessoais. Refletir sobre o relacionamento com os outros.	Alunos e estagiárias. Materiais: Ficha de atividade; Lápis de carvão; Canetas de feltro; lápis de cor.	Ficha individual sobre o tema. Apresentação do resultado à turma.
	18-11-2014	Mimica dos sentimentos e emoções	Conhecer, experimentar e expressar livremente os diversos sentimentos e emoções.	Alunos e estagiárias.	Jogo de exploração.
	27-01-2015	Baú dos medos	Refletir, reconhecer e expressar livremente	Alunos e estagiárias.	Baú de cartão com os medos

			os medos de cada um.	Materiais: Caixa de cartão; Tintas de água e pinceis; Folhas de atividade; Esferográfica; Cordel.	de cada criança incluídos.
Saúde do nosso Corpo	19-11-2014	Cartazes sobre a Importância do ar puro e do Sol para a saúde.	Reconhecer a importância dos fatores envolvidos. Manifestar a sua importância e os cuidados a ter através da escrita e de imagens.	Alunos e estagiárias. Materiais: Imagens elucidativas sobre o tema; Folha branca; Lápis de carvão; Lápis de cor; Cola.	Apresentação dos cartazes à turma. Exposição na sala.
	23-11-2014	Diálogo sobre álcool, tabaco e outras drogas.	Reconhecer os efeitos/males do álcool, tabaco e outras drogas.	Alunos e estagiárias. Materiais: Manual e Livro de fichas de Estudo do Meio.	Ficha de consolidação.
	25-11-2014	Saúde e Alimentação	Adquirir hábitos de alimentação saudável. Visualizar e explorar a roda e a pirâmide dos alimentos.	Alunos e estagiárias. Materiais: Computador; Projetor; Lençol branco; Folha de registo de ideias; Cartolina; Caneta de feltro.	Cartaz sobre a saúde e alimentação, com as ideias que os alunos consideraram mais importantes durante a exploração do site.
	1-12-2014	Mala de primeiros socorros	Reconhecer a importância da mala de primeiros socorros. Conhecer os materiais que a mala de primeiros socorros deve conter e a sua finalidade.	Alunos e estagiárias. Materiais: Cartolina; Folhas brancas para desenhar os materiais; Lápis de carvão; Lápis de cor; Cola; Canetas de feltro.	Cartaz com o desenho de uma mala de primeiros socorros e os materiais que a compõem.
	2-12-2014	Procedimentos	Dialogar e identificar procedimentos básicos (corretos e errados) aquando da prestação de primeiros socorros.	Alunos e estagiárias. Materiais: Cartolina; Pequenos textos sobre procedimentos de primeiros socorros; Cola.	Cartaz informativo sobre os procedimentos corretos e errados aquando da prestação de primeiros socorros.

	12-01-2015	O meu micróbio	Criar algo partindo da sua imaginação.	Alunos e estagiárias. Materiais previamente pensados e trazidos pelos alunos, de casa.	Construções criativas realizadas pelos alunos.
Saúde do nosso corpo	14-01-2015	INEM- Meios de transporte.	Conhecer melhor o INEM. Conhecer os meios de transporte que o INEM possui.	Alunos e estagiárias. Materiais: Cartolina; Folhas brancas; Documento facultado com a apresentação dos meios de transporte; Tesoura; Cola; Lápis de carvão.	Cartaz com os vários meios de transporte do INEM e sua apresentação. Apresentação à turma de todos os meios de transporte.
	21-01-2015	Convites	Divulgar e promover o trabalho/projeto realizado ao longo do mesmo.	Alunos e estagiárias. Materiais: Texto escrito em grupo; Canetas de feltro; Cartolina; Cola.	Convites da exposição para os pais e para as restantes turmas da escola.
	28-01-2015	Palestra e demonstração ligada ao tema do projeto	Rever todos os conteúdos trabalhados. Conhecer alguns métodos de primeiros socorros.	Alunos e estudante de enfermagem. Materiais: Computador; Projetor; PowerPoint.	Apresentação e demonstração de primeiros socorros.
	29-01-2015	Divulgação	Dar a conhecer à comunidade escolar todo o trabalho realizado ao longo do projeto.	Alunos de toda a escola, estagiárias e professores. Materiais: Todo o material realizado pelos alunos do 3.º ano.	Exposição à comunidade escolar.



**Apêndice n.º 15- Fotografias de algumas atividades realizadas no âmbito do Projeto “Nós e a saúde do nosso corpo”**



**Figura 36- Resultado final da atividade relacionada com as emoções.**



**Figura 39- Resultado final da atividade do “Baú dos medos”.**



**Figura 38- Demonstração da Posição Lateral de Segurança.**



**Figura 37- Resultado final da atividade “O meu micróbio”.**

## Apêndice n.º 16- Divulgação do Projeto “Nós e a Saúde do nosso corpo”



Figura 40- Montagem da exposição.



Figura 41- Uma área da exposição.



Figura 42- Apresentação da exposição à comunidade escolar.

## Apêndice n.º 17- Ficha de Autoavaliação do Projeto “Nós e a saúde do nosso corpo”

### Autoavaliação dos comportamentos e atitudes

	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Pesquisei e selecionei informação, recorrendo também às novas tecnologias;			
Consultei corretamente manuais e outros documentos;			
Consegui fazer resumos;			
Cuidei a apresentação e conservação dos trabalhos e materiais;			
Soube gerir o meu tempo;			
Realizei trabalho em grupo;			
Fui responsável na realização das minhas tarefas;			
Adquirit novos conhecimentos;			
Estive atento(a);			
Fui autónomo(a);			
Fui organizado(a),			
Fui criativo(a);			
Fui participativo(a);			
Participei com empenho nos diferentes tipos de atividades;			
Falei na minha vez;			
Expus corretamente as minhas ideias;			
Expus as minhas dúvidas;			
Ouvi e respeitei as opiniões dos meus colegas;			
Cooperei com os colegas na elaboração de trabalhos;			
Cooperei com os companheiros nos jogos e exercícios, aplicando e respeitando as regras estabelecidas;			
Respeitei normas e valores dentro e fora da sala de aula;			
Respeitei os meus professores e auxiliares de ação educativa.			

Comportamentos e atitudes durante o Projeto				Fui organizado e responsável		
Satisfaz pouco	Satisfaz	Satisfaz mais	Bom	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre

### **Avaliação do projeto “Nós e a saúde do nosso corpo”**

- Gostaste de realizar este projeto? O que aprendeste?

---

---

---

- Qual a atividade que mais gostaste? E a que menos gostaste?

---

---

---

- Que atividades achas que poderíamos ter realizado neste projeto?

---

---

---

---

- Que outro tema de projeto gostarias de ter trabalhado?

---

---

### **Obrigada pela tua participação!**

Projeto realizado no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB da Escola Superior de Educação de Coimbra.

**As estagiárias:** Ana Silva; Fabiana Santos e Marisa Mendes.

**Apêndice n.º 18- Questionário de heteroavaliação sobre o Projeto apresentado às turmas do 2.º e 4.º ano**

Turma do 3.º ano de escolaridade

Avaliação do projeto “Nós e a saúde do nosso corpo”

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

A partir do que observaste na exposição responde às seguintes questões:

- Qual a atividade que mais gostaste?

\_\_\_\_\_

- Qual a atividade que menos gostaste?

\_\_\_\_\_

- Que outras atividades achas que poderiam ter sido realizadas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Obrigada pela tua visita!**

Projeto realizado no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB da Escola Superior de Educação de Coimbra.

**As estagiárias:** Ana Silva; Fabiana Santos e Marisa Mendes.

## Apêndice n.º 19- Análise dos questionários dos alunos sobre o Projeto “Nós e a saúde do nosso corpo”

No que diz respeito ao questionário de avaliação do projeto por parte dos alunos do 3.º ano à primeira questão todos os alunos responderam que gostaram de desenvolver o projeto e, em relação ao que aprenderam, referiram que ficaram a saber quais os meios de transporte do INEM e o que é necessário ter numa mala de primeiros socorros. Referiram ainda que aprenderam algumas técnicas de socorrismo e que ficaram a saber quais os malefícios e benefícios do sol. Realçaram também a importância de conversar sobre o que os faz feliz e/ou triste. Por último, e não de menor importância aludiram ao facto de terem aprendido a cuidar do seu corpo e de terem aprendido a trabalhar em grupo/equipa e a sua importância.

Relativamente à segunda pergunta, a atividade preferida da turma foi a elaboração da mala de primeiros socorros, tal como se pode observar no gráfico 1 “Atividade preferida”. Quando questionados sobre a atividade que menos gostaram, nove alunos afirmaram ter gostado de todas. No entanto, como se pode ver no gráfico 2 “Atividade que menos gostaram”, constatamos que a elaboração dos cartazes sobre a poluição foi a atividade que menos agradou a turma.

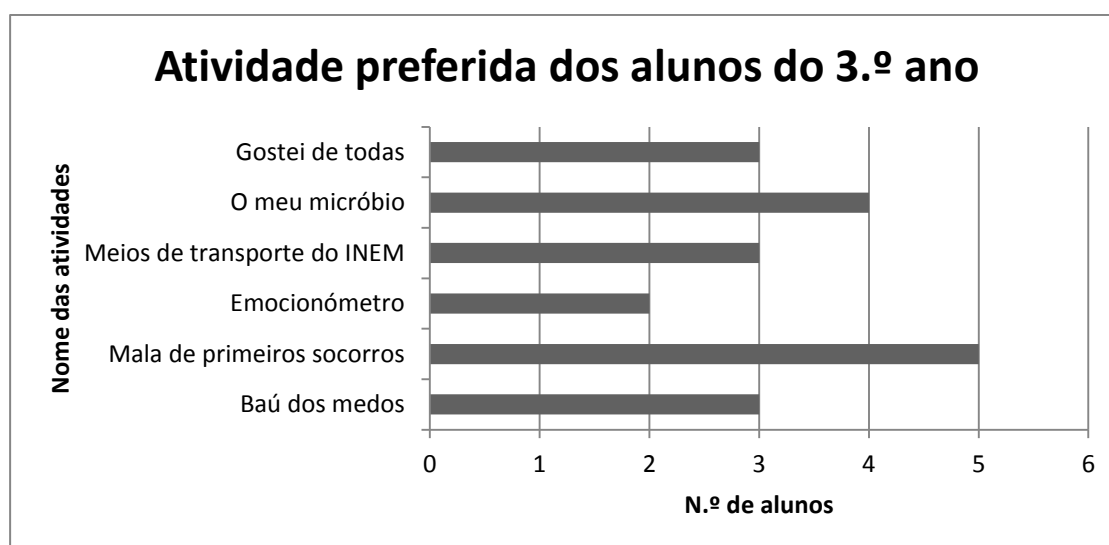
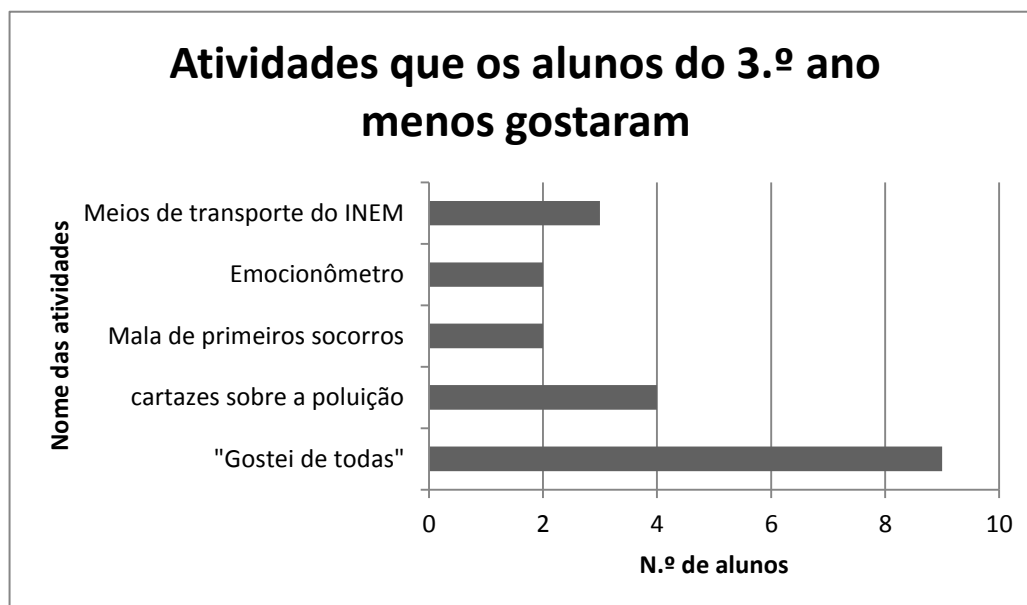


Gráfico 1- Atividade preferida dos alunos do 3.º ano



**Gráfico 2- Atividade que os alunos do 3.º ano menos gostaram**

Na questão “Que atividades achas que poderíamos ter realizado neste projeto?” foram mencionadas as seguintes atividades:

- Realização de uma visita de estudo aos bombeiros;
- Construção de órgãos do corpo com diferentes materiais, essencialmente materiais recicláveis;
- Realização de um peddy-paper relacionado com o projeto;
- Elaboração de uma canção;
- Realização de jogos;
- Construção de um corpo humano com vários materiais;
- Elaboração de um livro;
- Realização de um teatro.

Relativamente à última pergunta “Que outro tema de projeto gostarias de ter trabalhado?” foram sugeridos diversos temas:

- Os animais;
- Os países;
- O amor;

- A matemática;
- As festas populares;
- Os jogos tradicionais;
- Os militares;
- O corpo humano;
- O mundo;
- A importância do coração;
- As plantas;
- Os meios de transporte.

Os alunos mencionaram também títulos para projetos que poderiam ser trabalhados: “Somos todos diferentes”, “Rimas e versos”, “Os filmes e quem os fez”. Porém, cinco alunos não deram nenhuma sugestão, referindo que consideraram este projeto muito interessante.

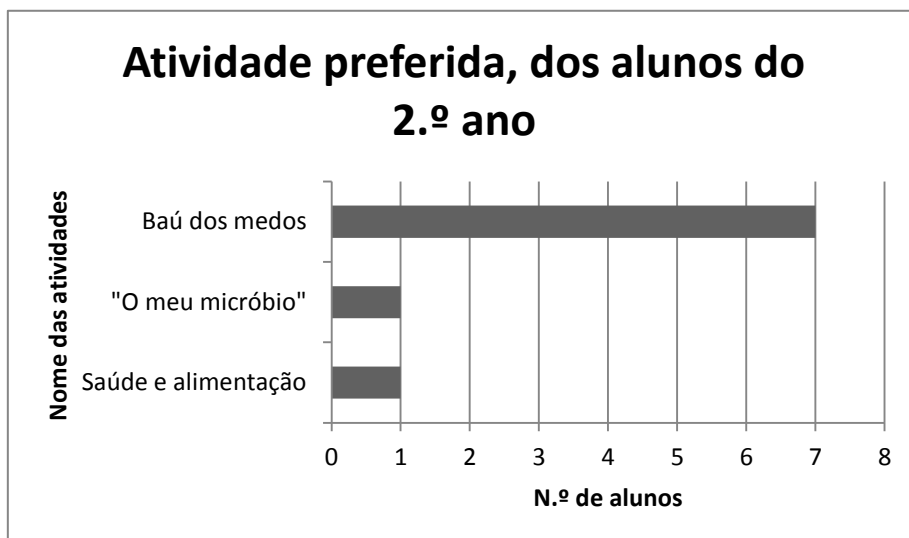
No que diz respeito à heteroavaliação, após a visita dos alunos do 1.º, 2.º e 4.º anos de escolaridade, todos os grupos mencionados, foram questionados sobre a sua atividade preferida e a que menos gostaram. Apesar de terem referido que gostaram de todas, realçou-se a atividade “O meu micróbio”.

Aos alunos do 2.º e 4.º anos de escolaridade foi pedido que preenchessem uma pequena ficha com as seguintes questões:

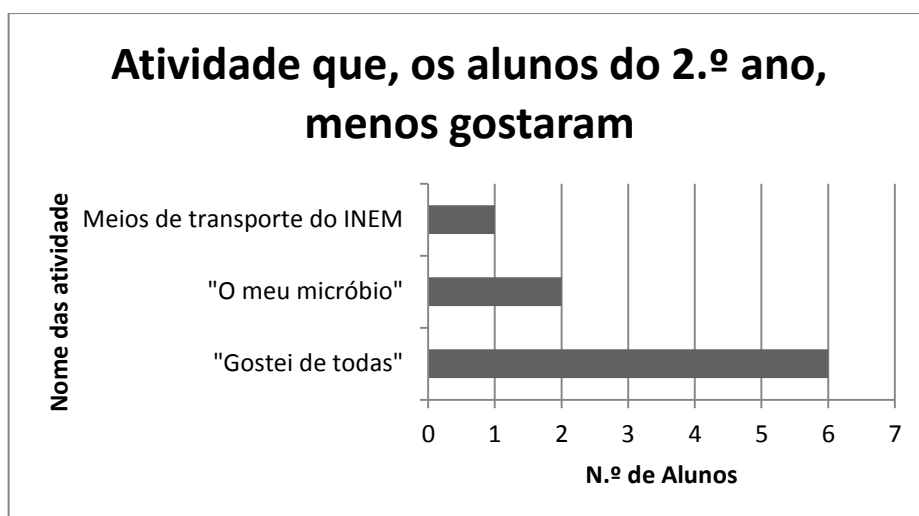
- Qual a atividade que mais gostaste?
- Qual a atividade que menos gostaste?
- Que outras atividades achas que poderiam ter sido realizadas?

Como se pode observar nos gráficos 3 e 4, seguidamente apresentados, a atividade preferida dos alunos do 2.º ano de escolaridade foi o Baú dos medos e a que teve menos preferência foi a atividade sobre os Meios de transporte do INEM, apesar da maior parte ter referido que gostou de todas as atividades realizadas.





**Gráfico 3- Atividade preferida dos alunos do 2.º ano de escolaridade.**

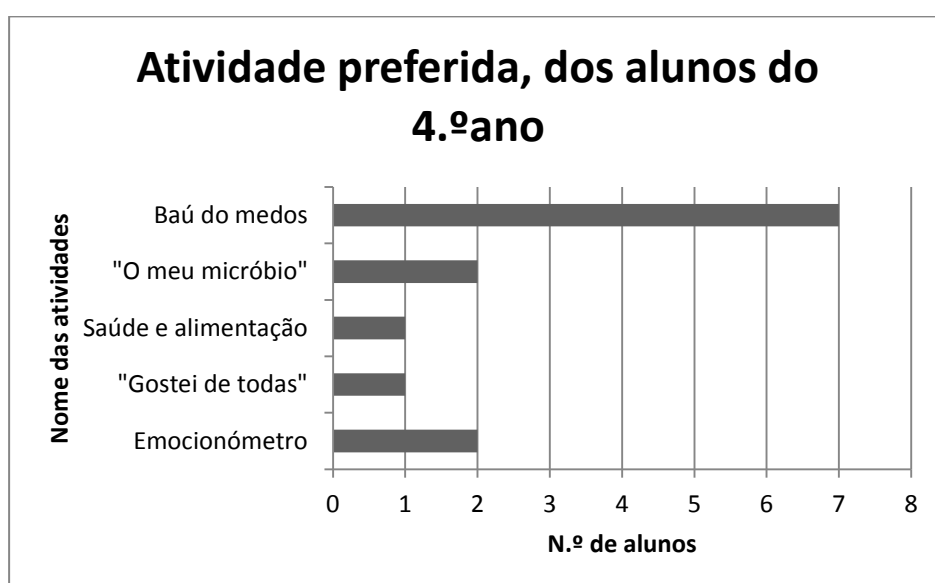


**Gráfico 4- Atividade que os alunos do 2.º ano de escolaridade menos gostaram.**

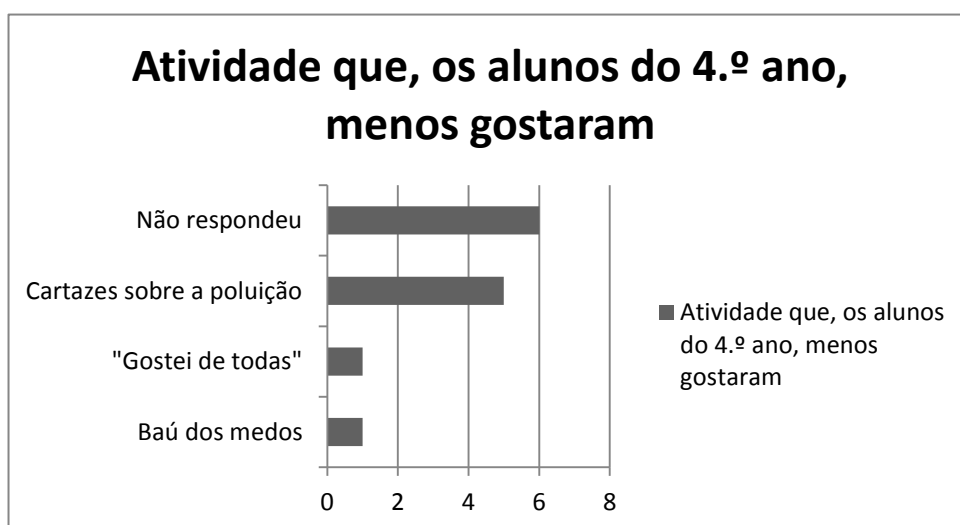
Como propostas de atividades o 2.º ano de escolaridade deu as seguintes sugestões:

- Realização de jogos sobre o que foi falado e visto na exposição;
- Construção do corpo humano com diferentes materiais;
- Realização de um teatro sobre os micróbios;
- Elaboração de uma história e de uma canção sobre o projeto.

Relativamente aos gráficos abaixo apresentados, os gráficos 5 e 6, tal como os alunos do 2.º ano de escolaridade, a maioria dos alunos do 4.º ano de escolaridade também preferiram o Baú dos medos. Relativamente à atividade que menos gostaram, segundo a leitura do gráfico, podemos afirmar que a maioria não respondeu e que um aluno não respondeu. Contudo, a atividade eleita como a que menos gostaram foi a da elaboração dos cartazes sobre a poluição.



**Gráfico 5- Atividade preferida dos alunos do 4.º ano de escolaridade.**



**Gráfico 6 Atividade que os alunos do 4.º ano de escolaridade menos gostaram.**

Como propostas de atividades o 4.º ano de escolaridade deu as seguintes sugestões:

- Elaboração de uma caixa real de primeiros socorros;
- Construção do corpo humano com materiais recicláveis;
- Construção de micróbios para oferecer na exposição;
- Elaboração de uma história sobre o projeto;
- Criação de canções e danças relacionadas com as atividades.

**Apêndice n.º 20- Carta informativa, da *Abordagem de Mosaico*, aos Pais/Encarregados de Educação**

Coimbra, 24 de Abril de 2014

Excelentíssimos Pais e Encarregados de Educação,

No âmbito dos Mestrados em Educação Pré-escolar e em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB iremos implementar um projeto com recurso à Abordagem de Mosaico. Esse projeto tem como objetivo conhecer a perspetiva das crianças sobre o Jardim de Infância. A Abordagem de Mosaico é um multi-método participativo e reflexivo, que inclui as crianças, pais e educadoras, tratando as crianças como agentes da sua própria vida e reconhecendo as suas diferentes linguagens e vozes. Pretende-se que as crianças se expressem livremente, mostrando quais os seus reais interesses. O envolvimento neste projeto terá um carácter facultativo, ou seja, cada criança decidirá se quer participar ou não.

A Equipa Educativa encontra-se disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida que possa surgir.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração.

Atenciosamente,

As estagiárias

Ana Soraia Silva e Marisa Mendes.

**Apêndice n.º 21- Planificação do dia 7 de maio de 2014**

<b>Data:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>7 de maio de 2014</li> </ul>
<b>Áreas de Conteúdo:</b>	<b>Competências a desenvolver:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Área de Expressão e Comunicação:             <ul style="list-style-type: none"> <li>Domínio da expressão plástica;</li> <li>Domínio da linguagem oral;</li> <li>Domínio da Matemática.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a motricidade fina;</li> <li>Utilizar a capacidade de observação;</li> <li>Desenvolver a imaginação e a comunicação;</li> <li>Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;</li> <li>Descrever as posições relativas de lugares usando termos como ao lado de, em frente de e a seguir a.</li> <li>Desenvolver a capacidade de orientação espacial.</li> </ul>
<b>Tempo/ Duração:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+/- 2 horas</li> </ul>
<b>Recursos</b>	
<b>Materiais</b>	<b>Humanos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Folha A3 branca;</li> <li>Lápis de carvão;</li> <li>Borrachas;</li> <li>Lápis de cor;</li> <li>Caneta de filtro preta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crianças de 4 e 5 anos (Sala Azul);</li> <li>Estagiárias (Ana e Marisa).</li> </ul>
<b>Operacionalização:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Com as crianças sentadas em círculo na manta, seguidamente às rotinas, iremos dar início à “Abordagem de Mosaico” com uma conversa onde iremos apresentar o trabalho que iremos fazer e o que esperamos da parte das crianças. Ao explicarmos as várias tarefas que iremos fazer, as crianças escolhem por qual delas querem começar (por exemplo: desenhos, fotografias, conversas, visitas guiadas, mapas).</li> </ul>	
<b>Adaptação:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Estava pensado neste dia começarmos por realizar os desenhos e fazer as visitas guiadas com as fotografias dos lugares que mais gostavam no Jardim de Infância mas as crianças demonstraram interesse em começar pelo mapa da instituição.</li> <li>Assim sendo, este mapa da instituição será elaborado pelas crianças de 4 e 5 anos enquanto as restantes crianças estarão a brincar no exterior, sendo apresentado no final pelas crianças de 4 e 5 anos aos mais pequenos.</li> <li>Com as crianças sentadas à volta da mesa de trabalho e sempre com a ajuda das estagiárias, as crianças irão construir o mapa da instituição, inicialmente com lápis de carvão e seguidamente pintarão as diversas áreas com as cores que acharem mais apropriadas.</li> </ul>	
<b>Estratégias de Avaliação:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Apreciação coletiva do resultado;</li> <li>Observação direta.</li> </ul>	

## **Apêndice n.º 22- Questionário aos Encarregados de educação para a *Abordagem de Mosaico***

Vimos por este meio pedir a colaboração dos Encarregados de Educação das crianças da sala azul. Este questionário servirá para ficarmos a conhecer a sua opinião quanto aos gostos do seu educando, relativamente ao Jardim de Infância.

**Nome da criança:** \_\_\_\_\_

- ❖ O seu educando gosta de ficar no Jardim de Infância quando o deixa de manhã? Sempre foi assim?

---

---

- ❖ O que acha que o seu educando gosta mais no Jardim de Infância?

---

---

---

- ❖ Quais as atividades que o seu educando tem mais gosto em fazer em casa e no Jardim de Infância?

---

---

---

- ❖ Relativamente aos diferentes espaços da sala azul, considera importante efetuar alguma alteração nos mesmos, de acordo com os interesses do seu educando?

---

---

**As Estagiárias:** Ana Silva e Marisa Mendes.

## Apêndice n.º 23- Manta mágica



Figura 43- Início da construção da manta mágica.



Figura 44- Conclusão da manta mágica e da metodologia *Abordagem de mosaico*.

**Apêndice n.º 24- Alterações realizadas no espaço exterior com a metodologia**  
***Abordagem de Mosaico***



**Figura 45- Biblioteca exterior.**



**Figura 47- Ativação da casinha exterior.**



**Figura 46- Ativação da caixinha de areia.**



**Apêndices n.º 25- Atividades de ciências experimentais em EPE**



**Figura 48-Área do Dr. Sabichão.**



**Figura 49- Atividade de sementeira de feijão e grão.**



**Figura 50- Atividade de observação de bichos-da-seda.**



**Figura 51Atividade sobre o Dia e a Noite.**

## Apêndice n.º 26- Biblioteca escolar



Figura 52- Área da biblioteca da sala azul.

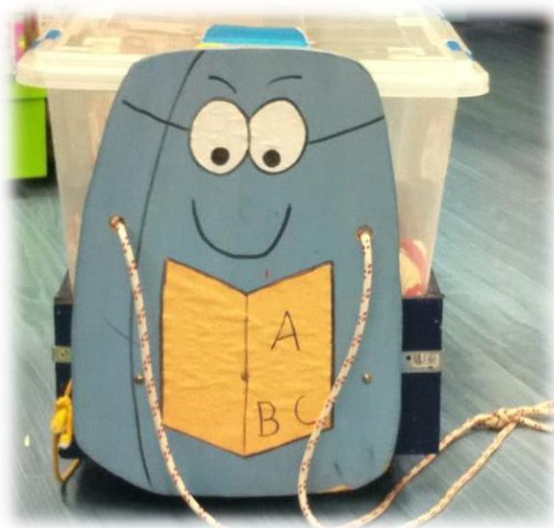


Figura 53- Carrinho de transporte de livros entre a sala azul e a biblioteca escolar.

**Apêndice n.º 27- Informação recolhida através da observação, sobre dois alunos do 3.º ano de escolaridade, diagnosticados com PHDA.**

**Quadro 9- Critérios de diagnóstico de Défice de atenção, preenchidos com as informações recolhidas**

<b>Critérios de diagnóstico de Défice de atenção (DSM-IV-TR, 2002:92)</b>	<b>Aluno R</b>	<b>Aluno G</b>
(a) com frequência não presta atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou noutras atividades;	<b>X</b>	<b>X</b>
(b) com frequência tem dificuldades em manter a atenção em tarefas ou atividades;	<b>X</b>	<b>X</b>
(c) com frequência parece não ouvir quando se lhe fala diretamente;		
(d) com frequência não segue instruções e não termina os trabalhos escolares, encargos ou deveres no local de trabalho (sem ser por comportamento de oposição ou por incompreensão das instruções);	<b>X</b>	<b>X</b>
(e) com frequência tem dificuldade para organizar tarefas e atividades;	<b>X</b>	<b>X</b>
(f) com frequência evita, sente repugnância ou está relutante em envolver-se em tarefas que requeiram um esforço mental mantido (tais como trabalhos escolares ou de índole administrativa);	<b>X</b>	<b>X</b>
(g) com frequência perde objetos necessários a tarefas ou atividades (por exemplo brinquedos, exercícios escolares, lápis, livros ou ferramentas);	<b>X</b>	
(h) com frequência distrai-se facilmente com estímulos irrelevantes;	<b>X</b>	<b>X</b>
(i) esquece-se com frequência das atividades quotidianas.		

**Quadro 10- Critérios de diagnóstico de hiperatividade e impulsividade, preenchidos com as informações recolhidas**

<b>Critérios de diagnóstico de hiperatividade e impulsividade (DSM-IV-TR, 2002:92-93)</b>	<b>Aluno R</b>	<b>Aluno G</b>
(a) com frequência movimenta excessivamente as mãos e os pés, move-se quando está sentado;	<b>X</b>	<b>X</b>
(b) com frequência levanta-se na sala de aula ou noutras situações em que se espera que esteja sentado;	<b>X</b>	<b>X</b>
(c) com frequência corre ou salta excessivamente em situações em que é inadequado fazê-lo (em adolescentes ou adultos pode limitar-se a sentimentos subjetivos de impaciência);		
(d) com frequência tem dificuldade em jogar ou dedicar-se tranquilamente a atividades de ócio;	<b>X</b>	
(e) com frequência “anda” ou só atua como se estivesse “ligado a um motor”;		
(f) com frequência fala em excesso.	<b>X</b>	<b>X</b>
(g) com frequência precipita as respostas antes que as perguntas tenham acabado;	<b>X</b>	
(h) com frequência tem dificuldade em esperar pela sua vez;	<b>X</b>	<b>X</b>
(i) com frequência interrompe ou interfere nas atividades dos outros.	<b>X</b>	